

# **Interkulturelles Lernen im Bilingualen Unterricht**

Studie zur Konzeption eines Kriterienkatalogs  
für die qualitative Analyse von Lehrwerken

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)  
der Fakultät für Geisteswissenschaften  
der Universität Duisburg-Essen

Vorgelegt von  
Julian-Thorben Sudhoff gen. Gräve  
Essen

Datum der Disputation: 25.02.2010  
Vorsitz: Prof. Dr. A. Bremerich-Vos, Universität Duisburg-Essen  
Betreuer / Erstgutachter: Prof. Dr. B. Rüschoff, Universität Duisburg-Essen  
Zweitgutachter: Prof. em. Dr. D. Wolff, Universität Wuppertal

*Meinen Eltern  
und meiner Frau*

### *DANKSAGUNG*

Mein tiefer Dank gilt zunächst dem Wegbereiter dieser Arbeit, meinem Doktorvater und Freund Prof. Dr. Bernd Rüschoff. Zudem möchte ich Herrn Prof. Dr. Dieter Wolff für seine hilfreichen Anregungen und seine Unterstützung im Rahmen des Dissertationsvorhabens herzlich danken.

Den Kolleginnen und Kollegen der Fakultät für Geisteswissenschaften und des Instituts für Anglophone Studien der Universität Duisburg-Essen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, sei ebenfalls herzlich gedankt. Dabei möchte ich insbesondere Antje Dietrich-Strölu, Verena Warda und Christian Ludwig für ihre tatkräftige Unterstützung danken. Schließlich gilt mein herzlichster Dank Frau Dr. Verena Ronge und Domink Rumlich, die mir stets mit größten Engagement und Hilfsbereitschaft zur Seite standen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Bilingualer Unterricht .....</b>	<b>17</b>
1.1 Bilingualer Unterricht – Eine Begriffsklärung .....	17
1.1.1 Bilingualer Unterricht in Langzeitform .....	18
1.1.2 Bilingualer Unterricht kürzerer Laufzeit .....	22
1.2 Entwicklung bilingualer Bildungsgänge in Deutschland ....	24
1.2.1 Entwicklungsfaktoren bilingualen Unterrichts .....	25
1.2.2 Diversifizierung und Ausbreitung bilingualer Bildungsgänge .....	29
1.2.3 Deutsch-englisch bilinguale Bildungsgänge – Ein Sonderfall.....	33
1.3 Umsetzung bilingualen Unterrichts am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen .....	35
1.3.1 Bilinguale Zweige – Eine Betrachtung des schulorganisatorischen Aufbaus .....	36
1.3.2 Bilinguale Zweige – Eine Betrachtung des <i>Mainstream</i> ..	38
1.3.3 Bilingualer Unterricht – Eine Betrachtung der schulpraktischen Umsetzung .....	40
1.3.4 Bilingualer Unterricht – Eine erste Betrachtung der Zielsetzungen und Didaktik .....	42
1.3.5 Annäherung an eine integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts .....	49
<b>2 Interkulturelles Lernen.....</b>	<b>54</b>
2.1 Interkulturelles Lernen – Eine erste Annäherung .....	54
2.2 Interkulturelle Kompetenz .....	57
2.3 Interkulturelle Kommunikation – Anwendung interkultureller Kompetenz.....	60
2.3.1 Kulturbegriff in der Interkulturalitätsforschung.....	60
2.3.2 Interkulturalität, Kulturdimensionen und „Kultur als Eisberg“ .....	64
2.3.3 Kulturelles Gedächtnis und die kulturgebundene Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit .....	69
2.3.4 Kultur, Sprache und Kommunikation .....	75
2.3.4.1 Sprache, Kognition und Kultur – Darstellung einer Verbindung .....	78
2.3.4.2 Ein weiter Kommunikationsbegriff und seine sozialtheoretische Verortung – Einflüsse des symbolischen Interaktionismus .....	81
2.4 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz – Eine zweite Annäherung .....	87
2.4.1 Interkulturelles Lernen – Lernspirale interkultureller Kompetenz .....	88
2.4.2 Interkulturelles Lernen als Progression – Bennetts Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität .....	96



### **3    *Interkulturelles Lernen und bilingualer Unterricht ..... 102***

3.1	Interkulturelles Lernen und bilingualer Unterricht – Eine konzeptionelle Verbindung .....	102
3.1.1	Sprachliche und sachfachliche Ausweitung des bilingualen Modells – „Der Stein des Anstoßes“ .....	103
3.1.2	Interkulturelles Lernen – Ein sprach- und fächerübergreifendes Element bilingualen Unterrichts ..	105
3.1.2.1	Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Eine schulministerielle Vorgabe....	105
3.1.2.2	Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Kontextualisierung des „Königswegs“ .....	106
3.1.2.3	Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Umriss eines zu überdenkenden Kulturbegriffs .....	109
3.1.2.4	Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Überprüfung der Kritik an der englischen Sprache .....	111
3.1.2.5	Sprach- und fächerübergreifendes interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Synthese auf Basis des modernen Kulturbegriffs .....	115
3.2	Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Fremdverstehen als integrativer bilingual-didaktischer Ansatz .....	130

### **4    *Analyse und Evaluation ausgewählter bilingualer Unterrichtsmaterialien: Theoretische Grundlagen ..... 138***

4.1	Auswahl der Unterrichtsmaterialien .....	138
4.2	Schulbücher als Untersuchungsgegenstand .....	143
4.3	Kriterienkatalog – Anlage und Umsetzung interkulturellen Lernens in bilingualen Unterrichtsmaterialien.....	148
4.3.1	Entwicklung des Kriterienkatalogs – Konzeptionelles Fundament.....	149
4.3.1.1	Eigen- und fremdkulturelle Perspektiven – Problematisierung einer Dichotomie.....	149
4.3.1.2	Implizierte Leserschaft der analysierten Schulbücher .....	154
4.3.2	Entwicklung des Kriterienkatalogs – Texteinheiten und Aufgabenstellungen als Analysegrundlage .....	159
4.3.3	Entwicklung des Kriterienkatalogs – Methodische Verortung.....	164
4.3.4	Entwicklung des Kriterienkatalogs – Analysegegenstand <i>Perspektivenwechsel</i> .....	169
4.3.5	Entwicklung des Kriterienkatalogs – Analysegegenstand interkulturelles Metawissen .....	182

<b>5</b>	<b><i>Analyse und Evaluation ausgewählter bilingualer Unterrichtsmaterialien: Exemplarische und systematische Durchführung</i></b>	<b>184</b>
5.1	Kriterienkatalog – Analysegegenstand	
	Perspektivenwechsel	188
5.1.1	Texteinheiten ohne fremdkulturelle Perspektivierung – Eine Frage der Thematik	188
5.1.2	Texteinheiten ohne fremdkulturelle Perspektivierung – Eine Frage der Darstellung	193
5.1.3	Ebene II: Texteinheiten mit fremdkultureller Perspektivierung – Eine Frage der Aufgabenstellung	203
5.1.4	Texteinheiten mit Perspektivenwechsel – Typ 1	213
5.1.5	Texteinheiten mit Perspektivenwechsel – Typ 2	221
5.1.6	Texteinheiten mit Perspektivenwechsel – Typ 3	228
5.1.7	Texteinheiten mit Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination – Ebene III	233
5.2	Kriterienkatalog – Analysegegenstand interkulturelles Metawissen	239
<b>6</b>	<b><i>Resümee</i></b>	<b>245</b>
6.1	Kurzzusammenfassung	245
6.2	Ausblick	247
	<b><i>Literaturverzeichnis</i></b>	<b>252</b>
	<b><i>Schulbuchverzeichnis</i></b>	<b>264</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	<i>Bilingual Triangle.</i>	52
Abb. 2:	Die drei Dimensionen der Kultur aus kultursemiotischer Sicht nach Posner.	65
Abb. 3:	<i>Perceptas - Conceptas</i> : Eisbergmodell von Kultur.	67
Abb. 4:	Handlungs- und Modifikationskreislauf.	84
Abb. 5:	Lernspirale interkultureller Kompetenz.	89
Abb. 6:	Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität nach Bennett ( <i>A developmental model of intercultural sensitivity</i> ).	97
Abb. 7:	Erweiterte Dichotomie der Eigen- und Fremdkulturalität: Kulturgemeinschaft als Konglomerat von Kulturen und Subkulturen.	152
Abb. 8:	Erweiterte Dichotomie der Eigen- und Fremdkulturalität.	154
Abb. 9:	Ein Bild mit <i>Latin Americans</i> .	156
Abb. 10:	Portraits US-amerikanischer Vielfalt.	157
Abb. 11:	Portrait einer fremden Kindheit.	158
Abb. 12:	Inhaltsverzeichnis eines bilingualen Geschichtsbuchs.	159
Abb. 13:	Übersichtsseite einer Schulbucheinheit zum Thema <i>Industrialization</i> .	160
Abb. 14:	Übersichtsseite einer Schulbucheinheit zum Thema <i>People</i> .	160
Abb. 15:	Beispieltexteinheit eines bilingualen Geographiebuchs.	162
Abb. 16:	Lernspirale interkultureller Kompetenz.	163
Abb. 17:	Kriterienkatalog Ebene I: Perspektivierte Darstellung von Inhalten.	171
Abb. 18:	Kriterienkatalog Ebene I und II: Perspektivierte Darstellung von Inhalten und ihre korrespondierenden Aufgabenstellungen.	179
Abb. 19:	Kriterienkatalog Ebene I-III: Perspektivierte Darstellung von Inhalten und ihre korrespondierenden Aufgabenstellungen.	181
Abb. 20:	<i>DNA – the material of genes</i> – Neutrale Darstellung eines Inhalts.	189
Abb. 21:	<i>What does our Earth Look Like Inside?</i> – Neutrale Darstellung eines Inhalts.	191
Abb. 22:	<i>Midnight sun and polar night</i> – Nicht-fremdkulturell perspektivierte Darstellung eines Inhalts.	194
Abb. 23:	<i>Polar Day – Polar Night</i> – Fremdkulturell perspektivierte Darstellung eines geographischen Inhalts.	196
Abb. 24:	<i>Division of labour – Chances and risks?</i> – Globalisierter Produktionsweg am Beispiel der Herstellung einer Jeanshose.	198
Abb. 25:	<i>Meet Ana</i> – Portrait einer Arbeiterin in der globalisierten Textilindustrie. Oder: personalisierte fremdkulturelle Perspektive auf einen Lerninhalt.	201
Abb. 26:	Texteinheit <i>Migration</i> – Der Fall Morgan und sein ungenutztes interkulturelles Lernpotential.	205
Abb. 27:	Texteinheit <i>Migration</i> – Fotografie eines Flüchtlingsboots.	206

Abb. 28:	Texteinheit <i>Migration</i> – Die Geschichte von Morgan. Oder: Die Stimme eines Flüchtlings.	207
Abb. 29:	Texteinheit <i>The Great Depression: A Comparative Approach</i> – Eindrücke der Konsequenzen der Weltwirtschaftskrise.	210
Abb. 30:	Texteinheit <i>The Great Depression: A Comparative Approach</i> – Korrespondierende Aufgabenstellungen.	212
Abb. 31:	Kofi Armah – Besitzer einer Kakaoplantage.	214
Abb. 32:	Nigel – Ein australischer Bauernsohn.	215
Abb. 33:	Fotografie zur Kinderarbeit um 1900 – Visuelle Unterstützung zur imaginativen Einnahme der Perspektive.	216
Abb. 34:	Cartoon-Darstellung: Die zwei Seiten der Migration.	217
Abb. 35:	Europa als Migrationsziel.	218
Abb. 36:	Einblicke in das Leben der Inuit.	223
Abb. 37:	Auszug der <i>Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789</i> – Grundlage für einen diachronen Perspektivenwechsel.	226
Abb. 38:	Lebensbedingungen der Tuareg im Wandel.	229
Abb. 39:	Djibrilla gewährt Einblicke in das Leben als Tuareg.	229
Abb. 40:	Stimmungsbilder aus Hebron: Einblicke in den Alltag einer israelischen Mutter und den eines palästinensischen Ladenbesitzers.	232
Abb. 41:	Yanomami: Der tropische Regenwald als Lebensraum und Nahrungsquelle.	235
Abb. 42:	Texteinheit <i>Different People – Different Cultures</i> eine ungenutzte Chance zum Erwerb interkulturellen Metawissens.	241
Abb. 43:	Texteinheit <i>Vision and brain</i> eine ungenutzte Chance zum Erwerb interkulturellen Metawissens.	242
Abb. 44:	Rubin'sche Vase – Beispiel der Beeinflussung optischer Wahrnehmung durch kulturspezifische Schemata.	243

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	TeilnehmerInnenverteilung innerhalb bilingualer Bildungsgänge (NRW - Schuljahr 2007/08).	38
Tab. 2:	TeilnehmerInnenverteilung nach Sachfächern in bilingualen gymnasialen deutsch-englischen Bildungsgängen (NRW - Schuljahr 2007/08).	39
Tab. 3:	Mögliches Beispiel eines quantitativen Erhebungsbogens zur Schulbuchanalyse auf Basis des Kriterienkatalogs.	185

Wege entstehen dadurch,  
dass man sie geht.

Franz Kafka

## Einleitung

Die Lebenswelt des 21. Jahrhunderts ist zweifelsohne durch die vielfältigen Prozesse der Globalisierung bestimmt. Innerhalb Europas führt insbesondere das Zusammenwachsen der Mitgliedsstaaten der Union zu tiefgreifenden Veränderungen in vielen Bereichen des gesellschaftlichen, kulturellen und privaten Lebens. Die internationalen Verflechtungen und Vernetzungen, die grenzüberschreitende Mobilität sowie die globalen Migrationsbewegungen erschaffen neue Lebensgefüge, in denen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft einander begegnen und miteinander interagieren. Um diese Kontaktsituationen und die darin stattfindenden Kommunikationsprozesse erfolgreich zu gestalten, bedarf es Einstellungen und Fertigkeiten, die unter dem Begriff der *interkulturellen Kompetenz* zusammengefasst werden. Der gegenwärtigen Generation und auch den zukünftigen Generationen wird diese Kompetenz insbesondere in der Schule vermittelt; ist sie doch als Ort zu verstehen, an dem die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen und Chancen der pluralistischen Lebenswelt des 21. Jahrhunderts vorbereitet werden.

Der Erwerb der Schlüsselkompetenz der interkulturellen Handlungsfähigkeit wird als *interkulturelles Lernen* bezeichnet und ist zu einer erklärten Aufgabe schulischer Bildung avanciert. Curricular wird diesem Lernen kein eigenständiges Schulfach gewidmet, sondern es wird als eine Querschnittsaufgabe von Schule verstanden. Als ein übergeordnetes Lernziel fließt es fächerübergreifend innerhalb geeigneter thematischer Kontexte in den Unterricht ein. Einer speziellen Unterrichtsform, dem sogenannten bilingualen Sachfachunterricht, wird zugesprochen, einen besonders geeigneten Rahmen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz zu bieten. So konstatiert Wolff, „[...] wenn interkulturelles Lernen als schulisches Lernziel überhaupt eingelöst werden kann, dann sicherlich am besten im bilingualen

Sachfachunterricht.“<sup>1</sup> Zudem schildern Wildhage und Otten nach einer Analyse der Forschungsdiskussion zum bilingualen Sachfachunterricht ihren Eindruck, „dass es sich bei diesem Unterrichtsangebot gleichsam um den ‚Königsweg‘ handelt, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden.“<sup>2</sup>

Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Punkt an und stellt zunächst die Gründe für das hohe interkulturelle Lernpotential der bilingualen Unterrichtsform dar. Vor diesem Hintergrund wird sich einer Auswahl bilingualer Schulbücher zugewandt; in ihrer Funktion als Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel des Unterrichts sind sie zwar nicht direkt mit der unterrichtlichen Praxis gleichzusetzen, lassen aber fundierte Rückschlüsse auf anzunehmende Lehr- und Lernprozesse zu. So hält beispielsweise Killus mit Verweis auf zahlreiche Forschungsergebnisse fest: „Auf der Grundlage der vorliegenden empirischen Hinweise kann behauptet werden, daß das Schulbuch für den Lehrer eine wichtige Informationsquelle und Richtschnur für den Unterricht darstellt [...]“.<sup>3</sup> Rivers führt weiter aus: „*The importance of the textbook cannot be overestimated. It will inevitably determine the major part of the classroom teaching and the students' out-of-class learning.*“<sup>4</sup>

Die Auswahl der zu analysierenden Schulbücher ist auf Lehr- und Lernmittel der deutsch-englischen bilingualen Fächer Geschichte, Geographie und Biologie beschränkt. Diese Auswahl beruht auf dem hohen Verbreitungsgrad dieser Unterrichtsvarianten. Bezogen auf die Bildungslandschaft des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen zeigt sich, dass 86,54 % der bilingualen allgemeinbildenden Schulen durch ein deutsch-englisches Profil gekennzeichnet sind. Dabei findet dieser bilinguale Unterricht zu 79 % in den Fächern Erdkunde/Geographie, Geschichte und Biologie statt.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Wolff (2007), S. 32.

<sup>2</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 11.

<sup>3</sup> Killus (1998), S. 15.

<sup>4</sup> Rivers, W. (1981), S. 475.

<sup>5</sup> Die Zahlen sind der online zugänglichen *schulInfo NRW* Datenbank (Bereich *Bilingualer Unterricht*) entnommen und beruhen auf Erhebungen des Ministeriums zum Stichtag 15. Oktober 2007. – vgl. *schulInfo NRW* Datenbank

Schulbücher, die in diesen bilingual unterrichteten Fächern zum Einsatz kommen, werden in der vorliegenden Studie in Bezug auf ihre Anlage und Umsetzung interkultureller Lerninhalte analysiert. Es wird demnach ein Beitrag zur produktorientierten Schulbuchforschung geleistet, bei dem inhaltsanalytisch aktuell verwendete Lehr- und Lernmittel des bilingualen Unterrichts untersucht werden. Bei der Fokussierung des Aspekts des interkulturellen Lernens bietet sich ein systematisch-inhaltsanalytischer Forschungsansatz an, der gewährleistet, dass die ausgewählten Bücher unter gleichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Methodisch wird daher so vorgegangen, dass ein theoriegeleitetes Analyseraster in Form eines Kriterienkatalogs konzipiert wird.

Vorhandene Schulbuchanalyseraster, die beispielsweise der Begutachtung von Lehrwerken im Vorfeld ihrer Zulassung durch ein Schulministerium dienen, zeigen zwar weit gefächerte und differenzierte Kriterien, werden aber einer fokussierten Analyse des interkulturellen Lernpotentials bilingualer Lehrwerke nicht gerecht. In Anlehnung an Tucker und Wallace merkt bereits Skopinskaja an, dass einige der vorhandenen, vielfach langen Checklisten den Aspekt der Kultur gänzlich auslassen oder ihn nur in wenigen, allgemeingehaltenen und kaum ausdifferenzierten Fragen berühren.<sup>6</sup> Auch die *interkulturelle* Dimension wird in der Regel nicht berücksichtigt und falls sie Berücksichtigung findet, dann vor allem in Hinblick auf eine Überprüfung, ob fremdkulturelle Gesellschaften in den Materialien adäquat (re)präsentiert werden. Des Weiteren wird vereinzelt der Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen gegenüber fremden Kulturgemeinschaften in Schulbüchern analysiert.<sup>7</sup> Insgesamt zeigt sich aber, dass sich die vorhandenen Kriterienkataloge hauptsächlich mit der Darstellung von Kultur und Interkulturalität beschäftigen und somit keine Analyse der Anlage und Umsetzung interkultureller Lernprozesse in Schulbüchern erfolgt.

---

des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2009).

<sup>6</sup> vgl. Skopinskaja (2003), S. 44; in Anlehnung an Tucker (1978) und Wallace (1998).

<sup>7</sup> vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009).

Eine Betrachtung, die dezidiert das interkulturelle Lernpotential von Schulbüchern untersucht und dabei sowohl die Ebene der inhaltlichen Darstellung als auch die Ebene der Aufgabenstellungen analysiert, ist ein Forschungsdesiderat. Um diese Lücke zu füllen, wird in der vorliegenden Arbeit ein Kriterienkatalog konzipiert, der Aussagen über die Charakteristika, die Gewichtung und die Ausprägung interkultureller Lerninhalte in bilingualen Unterrichtsmaterialien ermöglicht. Die Kriterien dieses Katalogs werden exemplarisch auf derzeit vermarktete und in der Praxis verwendete Unterrichtsmaterialien angewendet. Damit wird die Basis dafür geschaffen, eine prototypische Bestandsaufnahme der interkulturellen Lerninhalte innerhalb der Materialien zu liefern und Impulse für die zukünftige Entwicklung bilingualer Unterrichtsmaterialien abzuleiten.

Die Arbeit mit dem Kriterienkatalog führt zu einer qualitativ ausgerichteten, strukturierenden Inhaltsanalyse der Schulbücher, die das Ziel verfolgt, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und [...] das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen.“<sup>8</sup> Dabei ist diese Inhaltsanalyse in einen übergeordneten Untersuchungsplan eingebettet, in dem die Analysegegenstände des Perspektivenwechsels und der Perspektivenkoordination Kernelemente darstellen. Diese beiden Elemente gelten als zentrale Aspekte in den Überlegungen zur Didaktik des Fremdverstehens, die ihrerseits als Impulsgeber für eine interkulturell ausgerichtete Didaktik des bilingualen Unterrichts zu verstehen ist. Zusammen mit der Untersuchung des zusätzlichen Analysegegenstands des interkulturellen Metawissens auf Basis des Kriterienkatalogs werden somit die integralen Bestandteile des interkulturellen Lernens abgedeckt.

### *Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit ist in sechs Kapitel untergliedert, wobei sich das erste Kapitel dem Themenkomplex des bilingualen Unterrichts widmet. Hier wird zunächst der Begriff *bilingualer Unterricht* kritisch

---

<sup>8</sup> Mayring (1991), S. 213.



reflektiert und die verschiedenen Facetten und Ausprägungsformen dieses Unterrichtsmodells vorgestellt. Die Betrachtung der Historie und Entwicklung bilingualer Bildungsgänge innerhalb Deutschlands zeigt, welche Faktoren zur Verbreitung und zum Erfolg des Konzepts beigetragen haben. Dabei wird deutlich, dass Schulen verstärkt zur Konzeption deutsch-englischer Varianten tendieren und diese nunmehr eine Vorreiterrolle einnehmen. Auch die exemplarische Betrachtung der Situation des bilingualen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen bestätigt diese Entwicklungstendenz. Ausgehend von den Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht, die vom nordrhein-westfälischen Schulministerium herausgegeben werden, beschäftigt sich der letzte Teil des ersten Kapitels mit der schulpraktischen Umsetzung der Unterrichtsform. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf den didaktischen Implikationen der Unterrichtsgestaltung und es wird deutlich, dass bilinguals Lehren und Lernen eine integrative didaktisch-methodische Ausrichtung impliziert: Die didaktische Planung des bilingualen Unterrichts führt zu einer Verzahnung sachfachdidaktischer und fremdsprachendidaktischer Überlegungen. Innerhalb dieses integrativen Arrangements bieten sich im besonderen Maße auch Chancen zum interkulturellen Lernen.

Was aber beinhaltet interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz? Dies sind Kernfragen des zweiten Kapitels dieser Arbeit, in dem zunächst eine Annäherung an das Begriffspaar erfolgt. Dabei wird auf ein modernes Kulturverständnis zurückgegriffen, das auf einen semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff rekurriert. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Beschreibung von Interkulturalität und interkultureller Kommunikation. Unter Verwendung eines weiten Kommunikationsbegriffs ist es möglich, Aspekte der Theorie des symbolischen Interaktionismus in die Betrachtung einfließen zu lassen. Insgesamt zeichnet sich so ein Bild ab, wonach interkulturelle Kompetenz ein komplexes und vielschichtiges Gebilde darstellt, das aus verschiedenen interdependenten Teilkompetenzen besteht. Analog dazu ist interkulturelles Lernen als ein sich dynamisch entwickelnder Prozess

zu verstehen, in dem die besagten Teilkompetenzen die integralen Bestandteile einer Lernspirale ausmachen. Das stete Eintreten in diese Lernspirale bewirkt eine progressive interkulturelle Kompetenzentwicklung, die sich beispielsweise in Bennetts Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität wiederfindet.

Im Zuge der vorliegenden Studie wird die Verbindung zwischen interkulturellem Lernen und bilingualen Unterricht aufgezeigt und hergestellt: Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Rekonstruktion des oben zitierten Eindrucks, dass es sich beim bilingualen Lehren und Lernen „um den ‚Königsweg‘ handelt, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden.“<sup>9</sup> Unter Rückgriff auf die Erkenntnisse des ersten und zweiten Kapitels zeigt sich, dass das bilinguale Modell ursprünglich und konzeptionell mit interkulturellen Lernzielen verknüpft ist. So lässt sich ein sprach- und fächerübergreifendes interkulturelles Lernpotential des bilingualen Unterrichts herleiten; ein Lernpotential, das auch in den englischsprachigen und den naturwissenschaftlichen Varianten Gültigkeit hat. Bei der unterrichtlichen Planung und Umsetzung bietet es sich an, im Sinne einer integrativen bilingualen Didaktik, auf fremdsprachendidaktische Überlegungen zum interkulturellen Lernen zurückzugreifen. Dementsprechend werden im letzten Teil des dritten Kapitels die Grundzüge der Konzeptionsarbeiten des Graduiertenkollegs *Didaktik des Fremdverstehens* vorgestellt, da diese zur Theoriebildung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik in besonderem Maße beigetragen haben.

Insgesamt liefert das dritte Kapitel Einblicke in die Anlage interkulturellen Lernens im bilingualen Unterrichtsmodell und ermöglicht so gewisse Vorstellungen von der Gestaltung und den Charakteristika interkultureller Lerninhalte in bilingualen Unterrichtsmaterialien. Diese Vorstellungen fließen in die Überlegungen des vierten Kapitels ein, in dem ein Kriterienkatalog entwickelt wird, auf dessen Grundlage bilinguale Unterrichtsmaterialien in Bezug auf ihr interkulturelles Lernpotential

---

<sup>9</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 11.

analysiert und evaluiert werden können. Basierend auf der Dichotomie von *Eigen- und Fremdkultur* werden Kriterien entwickelt, die eine qualitative, systematische, inhaltsanalytische Betrachtung von Schulbucheinheiten ermöglichen. Dabei finden die integralen Forderungen der Didaktik des Fremdverstehens ihre Berücksichtigung, so dass sowohl der Aspekt des Perspektivenwechsels als auch das Element der Perspektivenkoordination die Schlüsselpositionen im Kriterienkatalog einnehmen. Flankiert werden die beiden Elemente durch ein Kriterium zur Betrachtung der Rolle interkulturellen Metawissens innerhalb der Unterrichtsmaterialien.

Der im vierten Kapitel konzipierte Kriterienkatalog zur Analyse und Evaluation des interkulturellen Lernpotentials bilingualer Schulbucheinheiten kommt im fünften Kapitel zur Anwendung. Dabei wird systematisch und zugleich exemplarisch verfahren: Unter Rückgriff auf verschiedene bilinguale Schulbücher werden inhaltsanalytische Beispiele der einzelnen Kriterienkatalogskategorien beschrieben. Dabei werden zugrunde liegende Merkmale und allgemeine Tendenzen identifiziert, die wiederum Aufschluss darüber geben, auf welcher Grundlage die Einordnung einer gegebenen Schulbucheinheit in eine Katalogskategorie erfolgt.

Die exemplarische und systematische Analyse und Evaluation bilingualer Schulbucheinheiten im fünften Kapitel ebnet den Weg für die Ausführungen des sechsten Kapitels, in dem zusammenfassend die Charakteristika und Tendenzen der Anlage und Umsetzung interkultureller Lerninhalte innerhalb der analysierten bilingualen Unterrichtsmaterialien aufgezeigt werden. Daraus lassen sich ebenfalls Impulse für zukünftige Forschung ableiten, so dass die Erkenntnisse dieser Arbeit in den Gesamtkontext der bilingualen Unterrichtsforschung eingebettet werden: Diese Impulse beziehen sich einerseits auf die unterrichtstheoretische Ebene im Hinblick auf die Entwicklung bilingualer Unterrichtsmaterialien seitens der Schulbuchautoren und der bewussten Implementierung interkulturellen Lernens in ihren Lehrwerken. Andererseits wird aufgezeigt, dass auch die unterrichtspraktische Ebene des

interkulturellen Lernens in Hinblick auf die Lehrkräfte ein zu bearbeitendes Forschungsfeld darstellt. Erkenntnisse in diesen Bereichen könnten sowohl bei lehrergesteuerten Adaptationen der Schulbuchmaterialien als auch bei eigenen Materialentwürfen wertvolle Anregungen liefern.

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten  
die Grenzen meiner Welt.

Ludwig Wittgenstein

## 1 Bilingualer Unterricht

### 1.1 Bilingualer Unterricht – Eine Begriffsklärung

Spaziergänge in der *Bili-Landschaft* lautet die metaphorische Überschrift eines Zeitschriftenartikels und weist damit auf eine gewisse Vielfältigkeit der Formen bilingualen Unterrichts hin.<sup>10</sup> In der Tat wird der Begriff *bilingualer Unterricht* sowohl in der Öffentlichkeit als auch im wissenschaftlichen Diskurs als Sammelbegriff verwendet, der verschiedene Unterrichtsmodelle vereint, die konzeptionell mit dem Lehren und Lernen in zwei Sprachen verbunden sind.<sup>11</sup>

Enger gefasst wird der Terminus *bilingualer Unterricht* in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz, wo er als „Unterricht mit Teilen des Fachunterrichts in der Fremdsprache“ beschrieben ist.<sup>12</sup> Im Rahmen dieser Vorgabe spricht das nordrhein-westfälische Schulministerium weiterführend von „Unterricht in zwei Sprachen, in dem über den traditionellen Fremdsprachenunterricht hinaus auch Teile des Fachunterrichts in der Fremdsprache erteilt werden.“<sup>13</sup>

Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Umsetzung dieses Konzeptes haben sich verschiedene Unterrichtsmodelle entwickelt. So umfasst *bilingualer Unterricht* didaktische Konzeptionen wie *Fremdsprachen als Arbeitssprachen*, *bilinguale Module*, *fremdsprachlichen Sachfachunterricht* und *bilingualen Sachfachunterricht*.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Dietzschke-Vogelsang/Schmieder/Wedel (2006), S. 20.

<sup>11</sup> Siehe beispielsweise den Publikationstitel *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. – Finkbeiner (2002).

<sup>12</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 7.

<sup>13</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 6.

<sup>14</sup> *Immersionsprogramme*, die sich in der nordamerikanischen Bildungslandschaft entwickelt haben (vgl. Baker, 2006) und die Implementierung *bilingualer Unterrichtskonzepte* in Deutschland entscheidend beeinflussten, sind hier bewusst nicht aufgeführt. Der Immersionsansatz ist sowohl sprachen- und bildungspolitisch als auch soziolinguistisch in derart anderen Bedingungen verortet, dass er nach Vollmer nicht auf deutsche Verhältnisse übertragbar ist: „In Deutschland hat der bilinguale Unterricht einen anderen Weg eingeschlagen als in Kanada und in Nordamerika [...] insofern können wir nicht von

Eine nähere Betrachtung dieser Konzeptionen zeigt, dass sie sich wiederum, gemäß ihrer zeitlichen Intensität, in zwei schulorganisatorische Grundtypen bilingualen Lehrens und Lernens einordnen lassen.<sup>15</sup> Zum einen sind *fremdsprachlicher Sachfachunterricht* und *bilingualer Sachfachunterricht* mit dem Grundtyp *bilingualer Unterricht in Langzeitform* verbunden. Zum anderen gehören *Fremdsprachen als Arbeitssprachen* und *bilinguale Module* zum Grundtyp des *bilingualen Unterrichts mit kürzerer Laufzeit*.

### 1.1.1 Bilingualer Unterricht in Langzeitform

*Bilingualer Unterricht in Langzeitform* gilt als die ursprüngliche Ausprägung bilingualen Unterrichts in Deutschland und erweist sich, gemessen an den gesamtcurricularen Anteilen des bilingualen Lehrens und Lernens, als die zeitlich und arbeitstechnisch intensivste aller Varianten.<sup>16</sup> Schulen mit diesem Profil zeichnen sich durch das Angebot so genannter *bilingualer Zweige* bzw. *Züge* aus. In diesen Zweigen werden einzelne Sachfächer,<sup>17</sup> wie zum Beispiel Geschichte, Biologie oder Erdkunde, unter Verwendung einer Fremdsprache – meist Englisch oder Französisch – unterrichtet. Hierbei fungiert die Fremdsprache als ein Kommunikationsmedium im Unterricht, mit dessen Hilfe die Inhalte des jeweiligen Sachfachs vermittelt werden. Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht avanciert die Fremdsprache nicht zum Unterrichtsgegenstand im eigentlichen Sinne, sondern sie wird benutzt um sich im sachfachlichen Terrain zu bewegen. Die Fremdsprache ist als

---

*immersion* (auch nicht von *late partial immersion*) reden" (2000, S. 50-51). Die Verschiedenartigkeit beruht beispielsweise darin, dass die in den nordamerikanischen Immersionsprogrammen verwendete Zielsprache (Französisch im Falle anglophoner kanadischer Kinder bzw. Englisch im Kontext der Spracherziehung US-amerikanischer Kindern von Sprachminderheiten) auch außerhalb des schulischen Umfelds eine entscheidende soziolinguistische Funktion einnimmt und so den Sprachlernprozess erheblich beeinflusst. Hinzu kommt, dass in deutschen bilingualen Unterrichtsmodellen im Vergleich zu Immersionsprogrammen die zielsprachig unterrichteten Fächer eine geringere Anzahl und somit vergleichsweise kleinere gesamtcurriculare Zeitanteile einnehmen.

<sup>15</sup> vgl. Fehling (2005), S. 21-24.

<sup>16</sup> vgl. Kap. 1.2 *Entwicklung bilingualer Bildungsgänge in Deutschland*.

<sup>17</sup> Der Begriff *Sachfach* schließt alle Schulfächer ein, die nicht explizite Sprachfächer (Fremdsprache oder Muttersprache) sind und beinhaltet z.B.: Geschichte, Erdkunde, Biologie, Chemie, Musik, Kunst oder Sport.

integrativer Bestandteil des Unterrichtsgeschehens zu verstehen und wird als Arbeitssprache eingesetzt.

Die oben erwähnte zeitliche und arbeitstechnische Intensität des *bilingualen Unterrichts in Langzeitform* ist mit der Kontinuität der *bilingualen Zweige* verbunden. So werden fortlaufend und parallel zumeist mehrere Sachfächer bis zum Ende einer jeweiligen Schulform fremdsprachlich unterrichtet.<sup>18</sup> Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die Verwendung des eingangs erwähnten Begriffs des *fremdsprachlichen Sachfachunterrichts*.

Der in der Regel synonym benutzte Begriff des *bilingualen Sachfachunterrichts* lässt sich dadurch verdeutlichen, dass neben der Fremdsprache „zu Beginn, phasenweise oder vielleicht auch in einer zusätzlichen Stunde zur Absicherung des Verständnisses und des Fachwortschatzes“ auch deutschsprachig unterrichtet wird.<sup>19</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, Inhalte des Sachfachs *bilingual*, das heißt sowohl auf Deutsch als auch in der Fremdsprache ausdrücken zu können.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist die Verwendung des Attributs *bilingual* in diesem Zusammenhang „sicherlich sehr schlecht gewählt, [...] es geht auch nicht um wirklichen Bilingualismus, da der Unterricht vor allem einsprachig gehalten wird, ohne dass die beiden Sprachen interagieren.“<sup>20</sup> Trotz der sprachwissenschaftlich unpräzisen Verwendung hat sich, zumindest innerhalb Deutschlands, die Begrifflichkeit *bilingualer (Sachfach)Unterricht* im öffentlichen und fachdidaktischen Diskurs gefestigt. In der schulministeriellen Veröffentlichung *Bilingualer Unterricht – Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen* wird erklärend ausgeführt:

Wenn auch eingeräumt werden muss, dass eine komplexe Zweisprachigkeit über schulische Angebote nicht vollständig vermittelt werden kann, so wird doch der Grundstein zu einer Zweisprachigkeit gelegt, die in der weiteren Ausbildung vertieft werden kann.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999), S. 9.

<sup>19</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 7.

<sup>20</sup> Niemeier (2005), S. 24.

<sup>21</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 7.

Bilingualer Unterricht kann demnach als schulischer Grundstein für den Erwerb von Zweisprachigkeit verstanden werden.

Es zeigt sich, dass eine Gleichung, wonach der Besuch bilingualen Unterrichts geradewegs zur Zweisprachigkeit führt, schulministeriell nicht explizit verfochten wird. Verbunden mit der aus sprachwissenschaftlicher Perspektive unpräzisen Verwendung des Begriffs *bilingual* ist es auch nicht verwunderlich, dass – im Gegensatz zu Deutschland – auf europäischer Ebene nicht von ‚*bilingual education*‘ die Rede ist, sondern mit *Content and Language Integrated Learning* eine Begriffsalternative gefunden wurde. Diese erscheint sprachwissenschaftlich, wie nachstehende Ausführungen verdeutlichen, präziser. Zugleich wird durch den Begriff *Content and Language Integrated Learning* die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung eindeutiger reflektiert.

### *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*

Unterrichtskonzepte, die eine Verschränkung von Fremdsprache und Sachfachunterricht herstellen, werden im europäischen Diskurs unter dem Akronym *CLIL* geführt. So heißt es im Rahmen des EURYDICE-Berichts der Europäischen Kommission zum Thema *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* begriffsklärend:

*The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves.*<sup>22</sup>

Sowohl die Gewichtung des Begriffs als auch der Fokus dieser Definition liegen in der Integrationsleistung des Unterrichtskonzepts: Die Nutzung einer Fremdsprache bei der Vermittlung sachfachlicher Inhalte. Gleichzeitig rücken im Rahmen dieser Gewichtung die oben angedeuteten zweisprachigen Unterrichtsphasen und die problematisierte Zielkompetenz der Zweisprachigkeit in den Hintergrund. Nach Wolff umschreibt *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* den Sachverhalt des bilingualen

---

<sup>22</sup> EURIDICE (2006), S. 8.



Sachfachunterricht viel besser und ist, seiner Meinung, nach somit zu favorisieren.<sup>23</sup>

In seiner generischen Funktion vereint der Terminus *CLIL* die Vielzahl der europäischen ländertypisch aber unterschiedlich akzentuierten Programme, die sich allesamt auf die skizzierte didaktisch-methodische Grundkonzeption stützen. *CLIL* umfasst beispielsweise *Enseignement bilingue* (FR), *Insegnamento veicolare / Insegnamento bilingue* (IT) *Gaelic Medium Education* (UK-Schottland) und auch den hierzulande praktizierten *Bilingualen Sachfachunterricht*.<sup>24</sup>

Einen Überblick der verschiedenen europäischen *CLIL*-Konzepte liefert unter anderem der bereits erwähnte EURYDICE Bericht *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*.<sup>25</sup> In den länderspezifischen Betrachtungen ist der Einfluss der jeweiligen sprachenpolitischen, schulpolitischen und kulturellen Situation deutlich zu erkennen. Hier kann beispielhaft die oben erwähnte schottische *Gaelic Medium Education* angeführt werden, die zum Erhalt und zur (Re-)Vitalisierung des Schottisch-Gälischen beiträgt. Installiert sind sie schulformübergreifend, wobei sogar der Vorschulbereich abgedeckt wird. In mehrsprachigen Ländern wie Belgien, Luxemburg oder der Schweiz fällt in *CLIL*-Kontexten erwartungsgemäß ein besonderes Gewicht auf die jeweiligen Landes- und Amtssprachen. Im deutschen Bildungswesen hingegen wird *CLIL* vor allem unter Einbeziehung der traditionell unterrichteten Schulfremdsprachen Englisch und Französisch umgesetzt.

Nähere Einblicke in die gesamtdeutsche und im Speziellen in die nordrhein-westfälische *CLIL*-Schullandschaft werden in Kapitel 1.2. und 1.3. gegeben. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird allerdings bewusst der Begriff *bilingualer Unterricht* verwendet, da er als Sammelbegriff für die Umsetzungsformen des *CLIL*-Konzepts innerhalb Deutschlands gilt, obgleich er mehrdeutig und unpräzise

---

<sup>23</sup> vgl. Wolff (2002), S. 66.

<sup>24</sup> vgl. ebd., S. 64-67.

<sup>25</sup> Einen Überblick der europäischen *CLIL*-Programme liefert auch Fruhauf/Coyle/Christ (1996). Eine entwicklungsperspektivische Betrachtung ausgewählter landesspezifischer *CLIL*-Konzepte findet sich beispielsweise in Marsh/Marsland/Maljers (1998).

erscheint. Auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum ist nur vereinzelt von *Content and Language Integrated Learning* oder übersetzt von *Integriertem Fremdsprachen- und Sachfachlernen* die Rede. Vielmehr hat sich auch im wissenschaftlichen Diskurs der Begriff *bilingualer Unterricht* etabliert.

### 1.1.2 Bilingualer Unterricht kürzerer Laufzeit

Während sich der zuvor beschriebene Grundtyp *bilingualer Unterricht in Langzeitform* durch Kontinuität in Form von bilingualen Zweigen auszeichnet, handelt es sich bei den Varianten des *bilingualen Unterrichts mit kürzerer Laufzeit* um flexible, oftmals zeitlich begrenzte Unterrichtsmodelle. Bei vergleichsweise geringerem administrativen Aufwand und gleichzeitig großem inhaltlichen Gestaltungsfreiraum ermöglicht es dieser Grundtyp den beteiligten Schulen, sich dem bilingualen Lehren und Lernen phasenweise zu öffnen.<sup>26</sup>

Im Rahmen *bilingualer Module* werden einzelne Unterrichtsprojekte<sup>27</sup> oder Unterrichtseinheiten eines Sachfachs bzw. fächerübergreifend gleich mehrerer Fächer in einer Fremdsprache durchgeführt. Im Hinblick auf eine fremdsprachliche Vorbereitung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler im Zuge der Module bietet sich die Miteinbeziehung des grundständigen Fremdsprachenunterrichts an. In *Bilinguale Module an Schulen – Wie geht das?* findet sich zum Beispiel eine Auflistung interdisziplinärer bilingualer Module, die im Rahmen einer Projektinitiative im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums umgesetzt wurden.<sup>28</sup> Unter anderem wird zum Thema *Australia – Down Under* eine bilinguale Unterrichtseinheit aufgeführt, an der gleich vier Fächer beteiligt sind: Geographie, Geschichte, Musik und Englisch (Regelschule, Klasse 9).

---

<sup>26</sup> vgl. Carl/Fehling/Hämmerling (2006), S. 26.

<sup>27</sup> Der Begriff *Unterrichtsprojekte* schließt im erweiterten Sinne auch Projektinitiativen ein, in denen das Sprachenlernen mit außerunterrichtlichen Aktivitäten verknüpft wird (z. B. in fremdsprachlichen Arbeitsgemeinschaften).

<sup>28</sup> Carl/Fehling/Hämmerling (2006), S. 28.

Neben *bilingualen Modulen* ist im Kontext *bilingualen Unterrichts mit kürzerer Laufzeit* des Weiteren die Variante *Fremdsprache als Arbeitssprache* zu nennen. Innerhalb dieses didaktischen Konzepts wird ein Sachfach für mindestens ein Schuljahr der Mittel- oder Oberstufe fremdsprachlich unterrichtet. Im Vergleich zum modularisierten, auf einzelne Unterrichtseinheiten begrenzten, fremdsprachlichen Lehren und Lernen, ist hier die Phase des bilingualen Unterrichts also deutlich verlängert.

Dieser Trend zu einem kontinuierlichen Angebot bilingualen Lernens wird an einigen Schulen mit *Fremdsprachen als Arbeitssprachen*-Profil dahingehend fortgesetzt, dass beispielsweise ein Sachfach während der gesamten gymnasialen Oberstufe fremdsprachlich unterrichtet wird. Ein in dieser Art verlängertes Angebot schließt in der Regel mit einer fremdsprachlich gehaltenen Schlussprüfung ab. Insbesondere diese prolongierten *Fremdsprachen als Arbeitssprachen*-Programme weisen deutliche Parallelen und eine konzeptionelle Nähe zum bilingualen Unterricht in Langzeitform auf und können daher als Vorform dessen betrachtet werden.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 12.

## 1.2 Entwicklung bilingualer Bildungsgänge in Deutschland

Die zuvor skizzierten vielfältigen Umsetzungsformen des Unterrichtsmodells deuten bereits auf eine sich vollziehende Entwicklungsgeschichte des bilingualen Unterrichts hin. Seit nunmehr über 40 Jahren wird bilinguals Lehren und Lernen in Deutschland umgesetzt. Dabei steht die Initiierung bilingualen Unterrichts in einem engen Zusammenhang mit dem deutsch-französischen Kooperationsvertrag des Jahres 1963, in dem unter anderem die gezielte Förderung der jeweiligen Partnersprache vereinbart wurde. Vor diesem Hintergrund lag ein sprachen- und bildungspolitisches Resultat der bilateralen Annäherung in der Konzeption der *Lycées franco-allemands* in Frankreich und der bilingualen deutsch-französischen Schulen in Deutschland. Im Jahr 1969 wurde der erste bilinguale deutsch-französische Schulzweig am Hegau-Gymnasium in Singen am Hohentwiel erfolgreich eingerichtet.<sup>30</sup> Sukzessive wurden auch in anderen Städten und Bundesländern deutsch-französische Zweige implementiert, so dass sich die Zahl der beteiligten Schulen bis zum Jahre 1987 auf 25 erhöhte.<sup>31</sup>

Neben dieser konstitutiven und richtungsweisenden frankophonen bilingualen Schulentwicklung wurde die Umsetzung des bilingualen Konzepts auch auf andere Fremdsprachen ausgeweitet. Die Begründungszusammenhänge dieser Entwicklung lagen – und liegen bis heute – insbesondere in der fortschreitenden europäischen und internationalen Orientierung der Schülerinnen und Schüler, in Initiativen der europäischen Sprachenpolitik zum Zwecke der Mehrsprachigkeitsförderung und im grundlegenden Wandel auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik. Da diese drei teils interdependenten Bedingungsgefüge die heutige Ausbreitung bilingualer Schulen entscheidend geprägt haben, werden sie im Folgenden kurz umrissen.

---

<sup>30</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 8.

<sup>31</sup> vgl. Wolff (2008).

### 1.2.1 Entwicklungsfaktoren bilingualen Unterrichts

#### *Europäische und internationale Orientierung*

Die europäische und internationale Orientierung der Schülerinnen und Schüler gilt als einer der Entwicklungsfaktoren des bilingualen Unterrichts und ist eng mit der Lebenswelt des zusammenwachsenden Europas und Prozessen der Globalisierung verknüpft. Vor dem Hintergrund einer länderübergreifenden Verflechtung und Vernetzung erweist sich kompetentes fremdsprachliches Handeln als eine Schlüsselqualifikation und ebnet den Weg zur Teilnahme an beruflicher und fachlicher Kommunikation im internationalen Kontext.

In ähnlicher Weise sind die globale sowie europäische Mobilität und damit die Möglichkeit, in fremdsprachigen Gesellschaften zu leben und zu arbeiten, mit dem Bedarf einer erhöhten Fremdsprachenkompetenz verbunden.<sup>32</sup> Nach Finkbeiner kann diese notwendige gesteigerte und berufsqualifizierende Fremdsprachenkompetenz „als grundlegende Euroqualifikation definiert werden.“<sup>33</sup> Auf eben diese Euroqualifikation zielt der bilinguale Unterricht ab, da im Rahmen des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts der Grundstein zur Zweisprachigkeit gelegt (vgl. Kap. 1.1.1) wird und zeitintensiver und thematisch vielfältiger fremdsprachlich gearbeitet wird. Bilingualer Unterricht ist ein viel versprechendes schulisches Mittel, um die Schülerinnen und Schüler auf die Kommunikationsprozesse der globalisierten Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. Die in diesem Zusammenhang besondere Notwendigkeit der Herausbildung *interkultureller kommunikativer Kompetenz* sei hier nur begrifflich erwähnt und wird in Kapitel 2 und 3 detailliert beschrieben.

#### *Initiativen europäischer Sprachenpolitik*

Eine weitere wichtige Unterstützung des bilingualen Schulmodells und dessen Ausweitung auch auf andere Fremdsprachen erwächst aus Initiativen der europäischen Sprachenpolitik. Im Zusammenhang des Erhalts der sprachlich-kulturellen Vielfalt in

---

<sup>32</sup> vgl. Hallet (1997), S. 8.

<sup>33</sup> vgl. Finkbeiner (2002), S. 14.

Europa sind diverse bildungspolitische Maßnahmen entstanden, die sich wiederum auf die schulische Fremdsprachenvermittlung ausgewirkt haben.

Einen richtungsweisenden Impuls für das bilinguale Lehren und Lernen stellt beispielsweise das 1995 durch die Europäische Kommission veröffentlichte *Weißbuch zur Erziehung* dar. Es enthält die Forderung, dass „alle Bürger Europas in wenigstens drei europäischen Sprachen (darunter der Muttersprache) kompetent sein sollten.“<sup>34</sup> Entsprechend legt die im gleichen Jahr erschienene Europarat-Resolution explizit den Ausbau bilingualer Unterrichtsformen nahe.<sup>35</sup> In Folge konnte, gestützt durch Europäische Aktionspläne, Entwicklungen im Rahmen des Europäischen Jahres der Sprachen (2001) sowie durch zahlreiche Projektinitiativen und Netzwerke, die Verbreitung bilingualen Unterrichts vorangetrieben werden.<sup>36</sup>

Im Zusammenhang der Mehrsprachigkeitsförderung liegt die bildungsplanerische Präferenz für bilingualen Unterricht auch darin begründet, dass es sich um ein innovatives und dabei ökonomisch tragfähiges Unterrichtskonzept handelt. So kann unter synergetischer Nutzung des bestehenden curricularen Unterrichtsumfangs auf die geforderte Intensivierung der fremdsprachlichen Ausbildung reagiert werden. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die Kultusministerkonferenz auf Ebene der bundesdeutschen Schullandschaft schon in ihren Beschlüssen zur europäischen und internationalen Dimension im Bildungswesen in den 90er Jahren explizit den Ausbau bilingualen Unterrichts fordert.<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Wolff (2006), S. 143.

<sup>35</sup> "One of the first pieces of legislation regarding European cooperation in CLIL is the **1995 Resolution of the Council**. It refers to the promotion of innovative methods and in particular, to 'the teaching of classes in a foreign language for disciplines other than languages, providing bilingual teaching'." – (Hervorhebung im Original) EURIDICE (2006), S. 8.

<sup>36</sup> vgl. EURIDICE (2006), S. 8-9.

<sup>37</sup> Die hier relevanten Dokumente der Kultusministerkonferenz sind der Beschluss *Europa im Unterricht* vom Dezember 1990 und der Bericht *Zur europäischen Dimension im Bildungswesen. Gemeinsamer Bericht der Länder* vom November 1991. – vgl. EURYBASE Datenbank zu den Bildungssystemen in Europa (2008).

### *Paradigmenwechsel im Bereich der Fremdsprachendidaktik*

Die Verbreitung bilingualen Unterrichts wird des Weiteren durch den grundlegenden Wandel auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik forciert. So ist der moderne kommunikative (*neokommunikative/ postkommunikative*) Fremdsprachenunterricht eng mit den Konzepten der *Handlungsorientierung*, *Lernerorientierung*, *Inhaltsorientierung* und *Prozessorientierung* verbunden.<sup>38</sup>

In ihren didaktisch-methodischen Umsetzungen zeichnen sich diese Konzepte besonders durch eine Verbindung von Sprach- und Inhaltslernen aus. Hier liegt auch der Anknüpfungspunkt zum bilingualen Unterricht, in dem *per se* integrativ, d.h. inhaltlich und fremdsprachlich, gearbeitet wird (vgl. Kap. 1.1). Um diese konzeptionelle Verwandtschaft zwischen bilingualem Unterricht und modernem Fremdsprachenunterricht zu skizzieren, erscheint es sinnvoll, die oben genannten Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts kurz zu umreißen. Der Fokus dieser Betrachtung liegt lediglich in der Herausarbeitung von Parallelen zum bilingualen Unterricht und erhebt daher in keiner Weise den Anspruch, die komplexen Zusammenhänge der modernen Fremdsprachendidaktik in ihrer Gesamtheit zu reflektieren.

Das Lehr-Lern-Arrangement des modernen Fremdsprachenunterrichts zeichnet sich durch handlungsorientierte Unterrichtsformen aus, innerhalb derer den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, Unterrichtsprozesse aktiv mitzugestalten. Um dies einzufordern und zu erreichen, wird der Unterricht in Richtung lebensnaher und authentischer Kommunikationsprozesse geöffnet und der Erwerb lebensweltlich relevanter fremdsprachlicher Handlungskompetenzen entwickelt sich zum erklärten Ziel des Unterrichts. In Folge erhalten eher „traditionelle“ Verfahren des Fremdsprachenunterrichts, wie beispielsweise die gezielte Schulung (isolierter) sprachlicher Fertigkeiten, das systematische lexikalische und grammatische Üben oder auch die Fehlerkorrektur, in der Regel geringere Gewichtung. Vielmehr stützt sich der Unterricht insbesondere auf aufgabenorientierte Ansätze, in denen die

---

<sup>38</sup> vgl. Rüschhoff/Wolff (1999); Timm (1998); Müller-Hartmann/Schocker-von Ditzfurth (2004).

Schülerinnen und Schüler motiviert werden, inhaltlich engagiert zu kommunizieren.

Die benötigten Themen entstammen idealerweise der zielsprachlichen Kultur und finden, wie bereits angedeutet, Anlehnung an die Lebenswelt und den Alltag der Schülerinnen und Schüler. Die inhaltliche Öffnung des Unterrichts ermöglicht Lernerfahrungen, die über die Grenzen des eigentlichen Sprachunterrichts hinausgehen. Auf diese Weise rücken sprachfachübergreifende Themen ins Zentrum des Interesses. Innerhalb dieser inhaltsgeladenen und aufgabenorientierten Lernszenarien wird die Fremdsprache vor allem in ihrer Funktion als Kommunikationsmittel verwendet und dem kommunikativen Erfolg einer Äußerung wird mehr Bedeutung zugeschrieben als der formalen Korrektheit.

Aufgabenorientierte Unterrichtsverfahren basieren oftmals auf wenig vorstrukturierten, häufig authentischen Lernmaterialien. Diese wiederum regen zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung an und ermöglichen dabei den Umgang mit vertrauten und neuen sprachlichen Formen. Dem Rahmen dieser Lernsituation entsprechend, ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit und Notwendigkeit in gewissen Maße selbstinitiativ und eigenverantwortlich zu arbeiten. Da die Schülerinnen und Schülern ihre fremdsprachlichen Kompetenzen in einem eigenständigen und aktiven Lernprozess erwerben, erhält der Unterricht eine lern- und lernerorientierte Komponente.

Für die Lehrkräfte bedeutet dies im Umkehrschluss, dass der Anteil der Instruktionsphasen reduziert ist und die Rolle der Lehrperson insbesondere darin besteht, Lernprozesse zu ermöglichen, zu erleichtern und zu lenken. Die Abkehr von einer eher instruktivistischen hin zu einer lernbegleitenden Funktion spiegelt die Grundzüge einer konstruktivistischen Didaktik wider und untermauert die Aufgabe der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schülern in ihren Wissenskonstruktionen zu unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl das inhaltsbasierte Fundament des modernen Fremdsprachenunterrichts



als auch die funktionale Anwendung der Fremdsprache innerhalb authentischer Kommunikationsprozesse grundlegende Parallelen zum bilingualen Unterricht aufweisen. Die inhaltliche Ausrichtung des bilingualen Unterrichts ist konzeptionsgemäß gegeben und dabei durch das zugrunde liegende Sachfach bestimmt. Da die Fremdsprache innerhalb des bilingualen Unterrichts explizit „nur“ als Kommunikationsmedium fungiert, steht auch hier der kommunikativ-funktionale Gebrauch der Fremdsprache im Vordergrund. Schließlich eröffnen sachfachliche Themen authentische, lebensweltlich relevante und motivierende Kontexte, in denen unter Nutzung der Fremdsprache handlungs- und aufgabenorientiert gearbeitet werden kann.

### **1.2.2 Diversifizierung und Ausbreitung bilingualer Bildungsgänge**

In ihrer Gesamtheit tragen die im Vorangegangenen betrachteten interdependenten Entwicklungsfaktoren entscheidend zur Expansion der bilingualen Bildungsgänge in Deutschland bei. So hat sich die Unterrichtsform in ihrer nunmehr vierzigjährigen Geschichte zu einem integralen Bestandteil des Schulwesens entwickelt und erfährt insbesondere seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine deutliche Ausbreitung. Diese ist eng verbunden mit einer Diversifizierung der bilingualen Unterrichtsmodelle auf sprachlicher, sachfachlicher und schulformspezifischer Ebene.

Sprachlich betrachtet ist die Ausweitung des bilingualen Modells auf eine Vielzahl anderer Fremdsprachen – neben Französisch – zu verzeichnen. Im Sinne der europäischen Programme zur Mehrsprachigkeitsförderung haben besonders europäische Sprachen Einzug gehalten, wobei Englisch, Italienisch und Spanisch am häufigsten vertreten sind. In Grenzregionen sind bilinguale Angebote in den Sprachen der Nachbarländer entstanden, wodurch Tschechisch, Polnisch, Dänisch oder Niederländisch zu Unterrichtssprachen werden. Zudem wird das Sprachenportfolio

bilingualer Schulen vereinzelt durch Neugriechisch, Portugiesisch, Türkisch, Russisch oder Sorbisch erweitert.<sup>39</sup>

Die angedeutete sachfachliche Diversifizierung ergibt sich aus einer den Fächerkanon umspannenden Umsetzung des bilingualen Modells. In einer deutschlandweiten Untersuchung von Thürmann werden zwölf verschiedene bilingual unterrichtete Fächer aufgeführt.<sup>40</sup> Dabei werden neben den ursprünglich und hauptsächlich verwendeten geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern nun auch naturwissenschaftliche fremdsprachlich unterrichtet.<sup>41</sup> Zusätzlich finden sich vereinzelt berufsorientierte oder handlungsbezogene und kreative Fächer in bilingualen Programmen.<sup>42</sup>

Dabei wird die Eignung, beziehungsweise die Vor- und Nachteile der diversen Sachfächer im Kontext bilingualen Unterrichts insbesondere innerhalb der schulpraxisorientierten Literatur diskutiert. Einen kurzen zusammenfassenden Überblick dieser Diskussionen und Überlegungen liefert der Bericht des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*.<sup>43</sup> Vor dem Hintergrund der ursprünglichen – und nach wie vor gültigen – Zielperspektive des bilingualen Unterrichts, wonach die Schülerinnen und Schüler zu kulturellen Mittlern erzogen werden sollen, erscheinen die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik zunächst besonders geeignet. Entsprechend wird das große Potenzial der genannten Fächer in der Vermittlung kultursensibler und kulturgeladener Themen angeführt und die enge Verbindung zum Partnersprachen- und Partnerkulturkonzept dargelegt (in

---

<sup>39</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 16.

<sup>40</sup> Thürmann (2000), S. 473-497.

<sup>41</sup> Im Sinne der deutsch-französischen bilateralen Annäherung wurde die *Partnersprache* vor allem im Rahmen gesellschaftswissenschaftlich orientierter Fächer, wie beispielsweise Geschichte oder Erdkunde, verwendet. Erklärtes Ziel dieser Akzentuierung war die Heranbildung der Schülerinnen und Schülern zu kulturellen Mittlern (vgl. Kap. 2 und 3).

<sup>42</sup> Bilingual unterrichtete *berufsorientierte* Fächer sind beispielsweise Wirtschaftswissenschaften, Arbeitslehre oder Rechtswissenschaften. Sport-, Musik- und Kunstunterricht gehören zu den *handlungsbezogenen kreativen* Fächern.

<sup>43</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 16-18.

Anlehnung an den deutsch-französischen Freundschaftsvertrag). Argumentationslinien hingegen, die einen möglichst leichten fremdsprachlichen Zugang berücksichtigen, führen die Vorteile immanent handlungsbezogener und kreativer Fächer wie Sport oder Kunst und Musik an. Allerdings geben auch naturwissenschaftliche Arbeitsweisen wie Beobachten, Messen oder Experimentieren vielfältige und erfahrungsnahe Sprechkanäle. Als Argument für naturwissenschaftliche Fächer in Kombination mit Englisch wird weiterhin die Rolle der Sprache als *lingua franca* im internationalen wissenschaftlichen Diskurs angeführt. Die verschiedenen Abwägungen der Eignung des einen oder des anderen bilingualen Sachfachs zeigen kein einheitliches Bild und die Fächerwahl scheint auf Schulebene besonders durch das gegebene Schulprofil und die LehrerInnenschaft bestimmt zu sein.

Neben der Ausweitung des bilingualen Unterrichtsmodells auf verschiedene Fremdsprachen und Sachfächer ist schließlich eine Diversifizierung auf Ebene der Schulformen zu verzeichnen. Während sich der bilinguale Unterricht zunächst vornehmlich an Gymnasien entwickelt hat, gibt es mittlerweile bundesweit bilinguale Angebote auch an Real- und berufsbildenden Schulen. Zusätzlich sind in vielen Bundesländern bilinguale Unterrichtsformen auf die Primarstufe und teilweise sogar in den Vorschulbereich ausgeweitet worden.<sup>44</sup> Die schulformübergreifende Entwicklung wird durch die in Kap. 1.1 angeführten Modelle bilingualen Unterrichts mit kürzerer Laufzeit begünstigt, da hier phasenweise und schulorganisatorisch vergleichsweise weniger aufwändig bilingual gearbeitet werden kann.

Trotz der skizzierten Entwicklung sind statistisch gesehen gymnasiale bilinguale Angebote nach wie vor am stärksten vertreten (vgl. auch Kap. 1.3).<sup>45</sup> Der Rückschluss aber, die erfolgreiche Teilnahme an bilingualem Unterricht setze besondere kognitive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler voraus, erscheint nicht haltbar. Dies zeigt auch die fortschreitende und erfolgreiche schulformübergreifende Ausweitung des bilingualen Schulmodells.

---

<sup>44</sup> vgl. ebd., S. 13-14.

<sup>45</sup> vgl. ebd.

Des Weiteren zeigen Projekte im Rahmen bilingualen Grundschulunterrichts, dass die Integration fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens zum einen sehr früh und zum anderen auch in heterogenen Lerngruppen möglich ist.<sup>46</sup> Im Primarstufenbereich wird der scheinbaren Verbindung zwischen bilinguaalem Unterricht und besonderen kognitiven Fähigkeiten dadurch entgegengetreten, dass viele Eltern ihre vermeintlich weniger sprachbegabten Kinder bewusst für bilinguale Unterrichtsangebote anmelden. Dabei erhoffen sich die Eltern in erster Linie positiven Nutzen aus den sprachlichen Zusatzstunden.<sup>47</sup>

In ihrer Gesamtheit deutet die beschriebene Diversifizierung auf sprachlicher, sachfachlicher und schulformspezifischer Ebene bereits indirekt auf eine erfolgte Ausbreitung und Konsolidierung des bilingualen Unterrichts hin. So haben sich die verschiedenen Organisationsformen bilingualen Lehrens und Lernens von einer Nischenerscheinung zu einer festen Größe der deutschen Bildungslandschaft entwickelt. Der im Jahre 2006 veröffentlichte zweite Bericht des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz zum bilingualen Unterricht weist bundesweit 776 allgemeinbildende öffentliche Schulen und 92 berufsbildende öffentliche Schulen mit bilinguaalem Profil aus. Im Vergleich zum 1999 erschienenen ersten Bericht, in dem bundesweit 366 Schulen mit bilinguaalem Angebot angeführt werden, ist eine Steigerung von über 230 % festzustellen.<sup>48</sup> Diese sehr deutliche Expansion im erwähnten Beobachtungszeitraum und die nach wie vor geltenden Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 1.2.1; Globalisierungskontext, Mehrsprachigkeitspolitik, Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik) legen den Schluss nahe, dass sich die Ausbreitung bis in die heutige Zeit zumindest fortgesetzt hat.

---

<sup>46</sup> Hallet (2005), S. 2.

<sup>47</sup> Ernst/Reitz (2001), S. 5.

<sup>48</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 9-15.

### 1.2.3 Deutsch-englisch bilinguale Bildungsgänge – Ein Sonderfall

Bei der gegenwärtigen Verbreitung bilingualen Unterrichts in Deutschland fällt der besondere Stellenwert der deutsch-englischen Angebote auf. Während die Initiierung des bilingualen Unterrichts mit dem deutsch-französischen Freundschaftsvertrag und daher mit der Unterrichtssprache Französisch verbunden ist, wird die aktuelle starke Expansion aber vor allem durch englischsprachige Angebote getragen:

Während die Anzahl der bilingualen deutsch-französischen Bildungsgänge zur Zeit stagniert, steigen seit Ende der 80er Jahre die deutsch-englischen Bildungsgänge sprunghaft an.<sup>49</sup>

Ihre starke Verbreitung führt dazu, dass einzig die deutsch-englischen bilingualen Programme in durchweg allen Bundesländern angeboten werden. Zudem ist innerhalb der Bundesländer die zahlenmäßige Verbreitung der deutsch-englischen Modelle jeweils am höchsten.<sup>50</sup>

Diese bundesweite Spitzenposition stellt keinen Sonderfall der deutschen Bildungslandschaft dar, sondern spiegelt eine gesamteuropäische Entwicklung wider.<sup>51</sup> Diese Entwicklung resultiert aus der besonderen Stellung der englischen Sprache in der globalen, der europäischen und damit auch der deutschen Lebenswelt. Als Amtssprache zahlreicher Staaten und internationaler Organisationen, als Verkehrssprache in vielen Regionen und Ländern, als *lingua franca* des internationalen politischen und diplomatischen Diskurses, als Kommunikationsmittel der globalen Wissenschafts- und Geschäftswelt sowie als Sprache der digitalen Medienwelt, nimmt das Englische die Position einer Weltsprache ein.

In Folge stellt eine hohe, thematisch vielseitige und handlungsorientierte englische Fremdsprachenkompetenz eine Schlüsselqualifikation in der internationalisierten Lebenswelt dar. In globalen Kommunikationsstrukturen spielt in Verbindung mit

---

<sup>49</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 13.

<sup>50</sup> vgl. ebd., S. 27-35.

<sup>51</sup> Der EURYDICE Bericht beispielsweise bestätigt die Vorrangstellung der englischsprachigen Angebote auf europäischer Ebene. – vgl. EURYDICE (2006), S. 16-19.

fremdsprachlicher Kompetenz auch interkulturelle Handlungsfähigkeit eine bedeutende Rolle. Um eine gelungene Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Sprachgesellschaften zu erzielen, sind interkulturelle und fremdsprachliche Lernprozesse in eine Verbindung zu bringen (vgl. Kap. 3.2).<sup>52</sup>

Dem deutsch-englischen bilingualen Unterricht wird zugeschrieben, einen wesentlichen Beitrag zur schulischen Vermittlung dieser hohen, vielseitigen, funktionalen und interkulturellen englischen Fremdsprachenkompetenz leisten zu können:

Wer in den letzten Jahren die Diskussion in der fachdidaktischen Literatur verfolgt hat, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass es sich bei diesem Unterrichtsangebot gleichsam um den „Königsweg“ handelt, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden.<sup>53</sup>

Diese Einschätzung, gekoppelt mit der beschriebenen Sonderstellung der englischen Sprache, verdeutlicht die hohen Erwartungen und Hoffnungen, die mit bilinguaalem deutsch-englischen Unterricht verbunden sind. Vor diesem Hintergrund sehen sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schülern im bilingualen Unterricht eine Chance, um vorteilhafte lebensweltlich-, beruflich- und studienrelevante Kompetenzen zu entwickeln.

---

<sup>52</sup> Edmondson (2001), S. 134.

<sup>53</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 11.

### **1.3 Umsetzung bilingualen Unterrichts am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen**

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass innerhalb der gesamtdeutschen Schullandschaft verschiedenartige und unterschiedlich akzentuierte Umsetzungen bilingualen Unterrichts existieren. Diese Ausgestaltungen beruhen zwar auf einem gemeinsamen didaktisch-methodischen Fundament (vgl. Kap. 1.1), spiegeln aber auch die Bandbreite der bilingualen Unterrichtsformen wider. Im Rahmen einer Betrachtung bilingualen Unterrichts auf Ebene eines exemplarischen Bundeslandes kann ein genauerer Einblick über den Verbreitungsgrad der verschiedenen schulorganisatorisch, sprachlich und sachfachlich möglichen bilingualen Bildungsgänge geliefert werden. Der Verbreitungshäufigkeit entsprechend, rücken dabei bestimmte bilinguale Angebote ins Zentrum des Interesses.

Einblicke in die schulische Umsetzung dieser zahlenmäßig dominierenden Formen bilingualen Lehrens und Lernens zeigen, unter welchen schulorganisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen unterrichtet wird. Diese wiederum ermöglichen Rückschlüsse darüber, welches idealtypische Lehrpersonal mit welchen didaktisch-methodischen Konzepten in welcher Materialienlage bilingualen Unterricht erteilt. Des Weiteren lässt sich ableiten, welche fachlichen, sprachlichen und übergeordneten Zielsetzungen im bilingualen Unterricht verfolgt werden.

Für die exemplarische Betrachtung bietet sich die bilinguale Schullandschaft Nordrhein-Westfalens an. Im Vergleich zu anderen Bundesländern nimmt das Land im Bereich bilingualer Bildungsgänge eine Vorreiterstellung ein. So wird im Bericht des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz für Nordrhein-Westfalen mit 229 bilingualen allgemein- und berufsbildenden öffentlichen Schulen die bundesweit größte Verbreitung ausgewiesen. In diese Zahl sind vornehmlich bilinguale Bildungsgänge in Langzeitform eingeflossen (bilinguale Zweige), weil die Angebote mit kürzerer Laufzeit (bilinguale Module und Fremdsprache als Arbeitssprache) an allgemeinbildenden Schulen in

NRW statistisch nicht erfasst sind. Da auch diese Angebote in Nordrhein-Westfalen aber durchaus vorhanden sind, liegt die Gesamtzahl der hier beschriebenen bilingualen Bildungsgänge in Wirklichkeit noch höher.<sup>54</sup>

### **1.3.1 Bilinguale Zweige – Eine Betrachtung des schulorganisatorischen Aufbaus**

Im Sinne einer exemplarischen und fokussierenden Betrachtung wird im Folgenden auf die schulische Umsetzung bilingualer Zweige näher eingegangen. Die Fokussierung auf diese Form bilingualen Unterrichts bietet sich neben seiner großen Verbreitung auch deshalb an, weil

doch sicher die Einrichtung von bilingualen Zweigen (Zügen) oder von bilingualen Schulen das erstrebenswertere Ziel [ist], wird doch nur so gewährleistet, dass diese Form des Unterrichts institutionell fest verankert ist, dass die notwendigen Rahmenbedingungen festgeschrieben werden und dass bilinguales Lernen als Kontinuum im Gesamt schulischer Bildungsabläufe begriffen wird.<sup>55</sup>

Die schulorganisatorische Einbettung bilingualer Züge in Nordrhein-Westfalen weist auf eine bereits erfolgte Institutionalisierung der Unterrichtsform hin.

Diese zeigt sich zunächst in einem erprobten und schließlich festgelegten Aufbau der Züge. So führen Schulen mit diesem Profil in der Regel eine bilinguale Klasse pro Jahrgangsstufe. In diesen Klassen wird in der Stufe 5 und 6 ein verstärkter und vorbereitender Fremdsprachenunterricht erteilt. Im Rahmen dieses zweijährigen Vorlaufs ist das fremdsprachliche Stundendeputat um je zwei Wochenstunden erhöht. Der Einstieg in das erste bilinguale Sachfach findet in Klasse 7 statt, das zweite bilinguale Sachfach folgt in Jahrgangsstufe 8. Für diese Fächer gilt, dass im jeweils ersten Lernjahr die Stundenzahl um eine Zusatzstunde erhöht wird. Über das jeweils erste Lernjahr hinaus wird gemäß der üblichen Stundentafel unterrichtet. In Klasse 9 kann ein weiteres bilinguales

---

<sup>54</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S.15.

<sup>55</sup> Bludau (1996), S. 211.



Sachfach folgen, wobei hier bereits von Beginn an im üblichen Stundenumfang gearbeitet wird. In den nachfolgenden Jahrgangsstufen 9 und 10 werden demnach drei Sachfächer bilingual unterrichtet.

Über die Sekundarstufe I hinaus werden bilinguale Zweige an Gymnasien in der Sekundarstufe II so fortgesetzt, dass ein bilinguales Sachfach als Grundkurs gewählt wird und mit in die Abiturprüfung eingeht. Zusätzlich ist die zugrunde liegende Fremdsprache als einer der Leistungskurse zu wählen.<sup>56</sup>

Das Durchlaufen eines bilingualen Schulzweigs wird im Schulzeugnis<sup>57</sup> oder über ein zusätzliches Zertifikat bescheinigt. In diesem Kontext gibt es Bemühungen, einen europaweit anerkannten und transparenten Nachweis zu etablieren. Unter dem Namen *CertiLingua – Exzellenzlabel für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen* sollen dementsprechende Qualifikationen nachgewiesen werden:

CertiLingua wurde in Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit den Niederlanden entwickelt und mit zehn weiteren Bundesländern und acht europäischen Partnerländern weiterentwickelt. Es wird seit Beginn dieses Schuljahres 2007/2008 an 55 Schulen in den beteiligten Ländern erprobt. 32 Pilotschulen in Nordrhein-Westfalen nehmen an der zweijährigen Pilotphase teil.<sup>58</sup>

Da das *CertiLingua* Qualitätslabel mehrsprachige, europäische und internationale Handlungsfähigkeit dokumentiert, eignen sich in der Regel bilinguale Schulen dazu, ihre Schülerinnen und Schüler zum erforderlichen Kompetenzniveau zu führen.

---

<sup>56</sup> vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 9-11.

<sup>57</sup> Gymnasien mit deutsch-französischem Zweig nehmen hier eine Sonderstellung ein. In Anlehnung an den deutsch-französischen Freundschaftsvertrag ist der gleichzeitige Erwerb der allgemeinen Hochschulreife und des *Baccalauréat* möglich. Der so erworbene erweiterte gymnasiale Abschluss eröffnet den direkten Zugang zur französischen Hochschullandschaft. Im Gegensatz hierzu weist ein Abiturzeugnis eines bilingual deutsch-englischen Zuges den Vermerk aus:

„ ... hat den bilingualen (deutsch-englischen) Unterricht von Klasse 5 bis Jahrgangsstufe 13 mit Erfolg besucht und die Abiturprüfung im Fach (bilinguales Grundkursfach) in englischer Sprache abgelegt.“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 18.)

<sup>58</sup> Rogge (2008), S. 593.

### 1.3.2 Bilinguale Zweige – Eine Betrachtung des *Mainstream*

Einen detaillierten Einblick in die Schulsituation des Landes Nordrhein-Westfalen liefern die amtlichen Schuldaten, die jährlich durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung erhoben werden. Die statistischen Informationen für das Schuljahr 2007/08 weisen im Bereich bilingualer allgemeinbildender Schulen folgende richtungsweisende Verteilung auf: Von den insgesamt 208 bilingualen Schulen sind 180 (dies entspricht 86,54 %) durch ein deutsch-englisches Profil gekennzeichnet. Von diesen 180 deutsch-englisch bilingualen Einrichtungen sind 43 Realschulen, 28 Gesamtschulen und 109 (dies entspricht 60,56 %) Gymnasien.<sup>59</sup>

Die schulformunabhängige besondere Gewichtung englischsprachiger Programme und die dominierende Position gymnasialer bilingualer deutsch-englischer Zweige spiegeln sich auch auf Ebene der Schülerzahlen wider:<sup>60</sup>

	<i>Teilnehmer Gymnasium (Gym.-TN)</i>	<i>Teilnehmer Realschule (Re.-TN)</i>	<i>Teilnehmer Gesamtschule (Ge.-TN)</i>	<i>Teilnehmer gesamt (alle TN)</i>
<b>Englisch</b>	<b>26.340</b> <b>85.65 %</b> (der Gym.-TN)	<b>7504</b> <b>89.42 %</b> (der Re.-TN)	<b>4.367</b> <b>86.05 %</b> (der Ge.-TN)	<b>38.211</b> <b>86.42 %</b> (aller TN)
<i>Französisch</i>	3.811 12.39 % (der Gym.-TN)	205 2.44 % (der Re.-TN)	n.v.	4.016 9.08 % (aller TN)
<i>Italienisch</i>	317 1.03 % (der Gym.-TN)	n.v.	549 10.82 % (der Ge.-TN)	866 1.96 % (aller TN)
<i>Niederländisch</i>	n.v. <sup>61</sup>	677 8.07 % (der Re.-TN)	n.v.	677 1.53 % (aller TN)
<i>Spanisch</i>	114 0.37 % (der Gym.-TN)	n.v.	n.v.	114 0.26 % (aller TN)
<i>Neugriechisch</i>	171 0.56 % (der Gym.-TN)	n.v.	159 3.13 % (der Ge.-TN)	330 0.75 % (aller TN)
	<b>Σ 30.753 TN</b>	<b>Σ 8.386 TN</b>	<b>Σ 5.075 TN</b>	<b>Σ 44.214 TN</b>

Tab. 1: TeilnehmerInnenverteilung innerhalb bilingualer Bildungsgänge (NRW - Schuljahr 2007/08).

<sup>59</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2008a), S. 81.

<sup>60</sup> Die Zahlen dieser Tabelle sind der online zugänglichen *schulInfo NRW* Datenbank (Bereich *Bilingualer Unterricht*) entnommen und beruhen auf Erhebungen zum Stichtag 15. Oktober 2007. – vgl. *schulInfo NRW* Datenbank des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2009).

<sup>61</sup> Die Abkürzung *n.v.* steht für *nicht vorhanden*.

Erweitert man die Betrachtung der Teilnehmerzahlen der gymnasialen deutsch-englischen Angebote um eine Darstellung der bilingual unterrichteten Sachfächer, zeigt sich folgende Hauptverteilung:

<i>Bilinguale Unterrichtssprache (TN Gymnasium)</i>	<i>Gymnasiales bilinguales Sachfach</i>	<i>Teilnehmerzahl Gymnasium (Absolut)</i>	<i>Teilnehmerzahl Gymnasium (Prozent)</i>
<b>Englisch</b> TN gesamt: 26.340	<i>Erdkunde / Geographie</i>	10.638 TN	40.38 %
<b>Englisch</b> TN gesamt: 26.340	<i>Geschichte</i>	8.073 TN	30.65 %
<b>Englisch</b> TN gesamt: 26.340	<i>Biologie</i>	2.167 TN	8.23 %
		<b><math>\Sigma</math> 20.878 TN</b> TN gesamt: 26.340	<b><math>\Sigma</math> 79.26 %</b>

Tab. 2: TeilnehmerInnenverteilung nach Sachfächern in bilingualen gymnasialen deutsch-englischen Bildungsgängen (NRW - Schuljahr 2007/08).

Es lässt sich konstatieren, dass bilinguale Bildungsgänge in Nordrhein-Westfalen in besonders hohem Maße in Form deutsch-englischer Angebote (86,5 %) realisiert werden, davon allein 60,5 % an Gymnasien. Hier wiederum wird bilingualer Unterricht hauptsächlich in den Fächern Erdkunde/Geographie, Geschichte und Biologie (zusammen 79 %) umgesetzt.

Die nachfolgenden Teile dieser Arbeit konzentrieren sich daher bewusst – im Sinne einer Orientierung am *Mainstream* – auf diese Ausprägungsformen des bilingualen Unterrichts.<sup>62</sup> Bei einer mit 8.23 % vergleichsweise geringen Verbreitung ist die Aufnahme des

<sup>62</sup> Wie „Orientierung am *Mainstream*“ bereits suggeriert, führt das Auswahlkriterium des höchsten Verbreitungsgrades geradewegs zur Fokussierung auf deutsch-englischen bilingualen Unterricht in NRW. Da die vorliegende Dissertation im Bereich der Angewandten Linguistik/Didaktik des Instituts für Anglophone Studien der Universität Duisburg-Essen verortet ist, liegt eine derartige Ausrichtung natürlich nahe und erscheint zweckdienlich. Es bleibt zu erwähnen, dass auch die Vormachtstellung englischsprachiger bilingualer Angebote lediglich dargestellt und nicht kritisch beleuchtet wird. Der Vollständigkeit halber ist jedoch anzumerken, dass die Dominanz der deutsch-englischen Variante in der Forschungsliteratur zum Teil kontrovers diskutiert wird. Hierbei wird oft die gewünschte kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas angeführt, die sich auf schulischer Ebene auch in sprachlich vielfältigen bilingualen Programmen äußern sollte und nicht alleine über deutsch-englische Schulzweige zu realisieren ist. – vgl. z. B. Lamsfuß-Schenk/Wolff (1999).

bilingualen Sachfachs Biologie in das zu betrachtende Fächerspektrum allerdings näher zu begründen. Während das Schulfach Geschichte im Bereich der Gesellschafts- bzw. Geisteswissenschaften verortet ist, bewegt sich das Fach Erdkunde/Geographie an der Schnittstelle zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Um mit Bestimmtheit die schulische Umsetzung aller Bereiche der (Real-)Wissenschaften zu betrachten, bietet sich demnach die Miteinbeziehung des naturwissenschaftlichen Sachfachs Biologie an.

### **1.3.3 Bilingualer Unterricht – Eine Betrachtung der schulpraktischen Umsetzung**

Die schulpraktische Umsetzung bilingualen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen erfolgt, wie auch in den meisten anderen Bundesländern, nach dem integrativen Prinzip. Hierbei wird bilingualer Unterricht durch jeweils eine einzelne Lehrkraft erteilt, die sowohl inhaltlich als auch fremdsprachlich arbeitet. Das idealtypische Profil der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer ist somit dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrbefähigung für das Sachfach und die Sprache vorliegt.<sup>63</sup> Durch das bivalente Lehramtsstudium an deutschen Hochschulen ist die gewünschte Doppelfakultas in „bilingualen Fächerkombinationen“ zumindest teilweise gegeben.<sup>64</sup> Fachfremd in sprachlicher Hinsicht darf dann unterrichtet werden, wenn die sprachlichen Qualifikationen „durch einen Nachweis auf dem Referenzniveau C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen nachgewiesen werden.“<sup>65</sup>

Schulministeriell empfohlen wird zudem eine gezielte Zusatzausbildung für den bilingualen Unterricht. An verschiedenen Hochschulen wird diese entweder studienbegleitend oder

---

<sup>63</sup> vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2007).

<sup>64</sup> Das Studium des Fachs Englisch in Kombination mit einem für den bilingualen Unterricht geeigneten Zweitfach wird vergleichsweise häufig gewählt (bspw. Englisch-Geschichte oder Englisch-Geographie) und erleichtert so die schulorganisatorische Umsetzung bilingualen deutsch-englischen Unterrichts.

<sup>65</sup> vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2007).

nachgeschaltet anbieten, wobei die Studienkonzepte der Bergischen Universität Wuppertal und der Ruhr-Universität Bochum als richtungsweisend gelten. Zusätzlich ermöglichen einzelne Studienseminare im Rahmen der zweiten Phase der Lehramtsausbildung den Erwerb einer Zusatzqualifikation.

Berufsbegleitend finden regionale und überregionale Fortbildungsveranstaltungen zum bilingualen Lehren und Lernen statt. Des Weiteren haben sich Arbeitsgemeinschaften und Netzwerke zu Themenbereichen des bilingualen Unterrichts gebildet, die sowohl allgemeine als auch unterrichtssprachenspezifische Fortbildungsmaßnahmen und Projekte umsetzen.

Bei der Erteilung bilingualen Unterrichts sind die Lehrkräfte an die grundständigen Lehrpläne der Fächer gebunden. Die Inhalte, Methoden und Zielsetzungen des bilingualen Unterrichts sind somit zunächst durch die jeweiligen curricularen Rahmensetzungen des Sachfachs bestimmt. Hiermit einher geht auch die Leistungsbemessung der Schülerinnen und Schüler, denn „bei der Bewertung der Schülerleistung in den bilingualen Sachfächern sind in erster Linie die fachlichen Leistungen zu beurteilen.“<sup>66</sup>

Eine Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer in der praktischen Umsetzung des deutsch-englischen Erdkunde-, Geschichte- und Biologieunterrichts bieten die so genannten „Empfehlungen“. Diese vom nordrhein-westfälischen Schulministerium veröffentlichte Schriftenreihe verdeutlichen, wie die jeweiligen Sachfach-Richtlinien innerhalb eines bilingualen Bildungsgangs verwirklicht werden können. Unter Berücksichtigung der obligatorischen Fachinhalte stellen sie einen Leitfaden zur inhaltlichen Strukturierung des bilingualen Unterrichts dar. Zusätzlich finden sich Angaben zur Lernorganisation und damit Hinweise zur Umsetzung sachfachlicher Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen im Kontext bilingualen Lehrens und Lernens. Exemplarisch werden im Anhang der jeweiligen Empfehlung englischsprachige bzw. bilingual aufbereitete Unterrichtseinheiten, Unterrichtsmaterialien und fachrelevante Arbeitsweisen

---

<sup>66</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2007).

vorgestellt.<sup>67</sup> Auch ohne diese nun detailliert zu analysieren, ist eine Skizzierung der allgemeingültigen (sachfachunabhängigen) Zielsetzung bilingualen Unterrichts auf Basis der Empfehlungen möglich, da hier die Ziele bilingualer Bildungsgänge ausweisen und grundlegende methodisch-didaktische Prinzipien des Unterrichts verdeutlicht werden.

### **1.3.4 Bilingualer Unterricht – Eine erste Betrachtung der Zielsetzungen und Didaktik**

Auf den ersten Blick ist bilingualer Unterricht durch eine zweifache Zielsetzung gekennzeichnet: Im Rahmen des Unterrichts wird in integrativer Form sowohl sprachliches als auch sachfachliches Lernen ermöglicht. Diesen zwei Säulen bilingualen Lehrens und Lernens wurde sich in den vorangegangenen Abschnitten auf einer theoretischen Ebene genähert, nun aber sollen sie vor dem Hintergrund der Unterrichtspraxis und didaktisch-methodischen Implikationen beleuchtet werden. Um eine unterrichtsnahe Perspektive zu ermöglichen, erscheint es sinnvoll in hohem Maße auf praxisorientierte Veröffentlichungen sowie Handreichungen für den Unterricht zurückzugreifen.

#### *Fremdsprachliches und muttersprachliches Lernen*

Fremdsprachliches Lernen – bis hin zum schulministeriell angestrebten Ziel der annähernden Zweisprachigkeit – ist ein Schlüsselement bilingualer Bildungsgänge. Die Intensivierung fremdsprachlichen Lernens und die Intention, eine erhöhte funktionale Fremdsprachenkompetenz zu vermitteln, stehen mit der Ausweitung fremdsprachlichen Handelns auf die Sachfächer in einem direkten Zusammenhang. Im Rahmen bilingualen Unterrichts wird fremdsprachliches Lernen in komplexe fachliche Zusammenhänge eingebettet, so dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden,

---

<sup>67</sup> *Schriftenreihe Schule in NRW Hefte Nr. 3451 – 3454.* – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994).

sachfachliche Inhalte in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen.<sup>68</sup>

Sachfachlich-fremdsprachliche Handlungs- und Diskurskompetenzen können aber nicht wirklich isoliert oder exklusiv vermittelt werden. In Folge kommt es, gleichsam als Beiprodukt, auch zum Erwerb allgemeiner fremdsprachlicher Kommunikationsfertigkeiten und zur Vermittlung prozeduraler Sprachkompetenzen. Durch die systematische Verzahnung des bilingualen Unterrichts mit dem grundständigen Fremdsprachenunterricht wird zudem eine synergetische Arbeitsteilung möglich, über die

Sprachverwendungserfahrungen und -probleme im Fremdsprachenunterricht aufgearbeitet bzw. die Schülerinnen und Schüler z. B. in der Vorlaufphase gezielt auf den Ernstfall im Sachfachunterricht vorbereitet werden können.<sup>69</sup>

Während im Sachfachunterricht also handlungsbezogene, kommunikativ-funktionale Spracharbeit und eine kognitive Wortschatzarbeit entlang der fachlichen Themen geleistet werden, verlagert sich die Bearbeitung struktureller sprachlicher Schwierigkeiten insbesondere auf den grundständigen Fremdsprachenunterricht.<sup>70</sup> Durch die Verbindung zum Fremdsprachenunterricht sowie durch die Verschränkung von sachfachlich fremdsprachlichem und allgemein fremdsprachlichem Lernen innerhalb des bilingualen Unterrichts erwerben

die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Bildungsgang nicht nur ein Medium zur Bewältigung von Situationen der Alltagskommunikation, sondern auch vertiefte Fähigkeiten, in einer Fremdsprache spezifische Sachverhalte und Problemstellungen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur sprachlich und fachlich angemessen zu erörtern.<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994).

<sup>69</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 33.

<sup>70</sup> Nach Vollmer gilt es inzwischen als etabliert, dass – falls es notwendig wird oder erscheint – ein gezieltes systematisches Sprachlernen auch innerhalb des bilingualen Sachfachunterrichts zweckdienlich ist. Darunter fällt neben sprachsystematischer Wissensaneignung auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit, Sprachreflexion und Sprachlernbewusstheit. – vgl. Vollmer (2005), S. 56-57.

<sup>71</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994), S. 7.

Ein auf Sachfächer ausgeweitetes Fremdsprachenlernen erscheint zudem vielversprechend, weil erfolgreiches Sprachlernen oft mit der Häufigkeit, Länge und Intensität der Fremdsprachennutzung in Zusammenhang gebracht werden. Für den bilingualen Unterricht könnte dies vereinfacht heißen, dass – nach der Formel „*getting two for the price of one*“<sup>72</sup> – die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig sowohl an einer fremdsprachlichen als auch an einer sachfachlichen Stunde teilnehmen.

Sicherlich ist eine deckungsgleiche Zurechnung bilingualen Unterrichts zum fremdsprachlichen Stundendeputat eine sehr vereinfachte Darstellung der didaktisch-methodischen Realität. Nach Schmid-Schönbein und Siegismund ist für den gesteigerten Fremdsprachenerwerb das quantitative „Mehr“ an Fremdsprache auch nicht allein entscheidend. Es ist „die qualitative Andersartigkeit des Gebrauchs der Fremdsprache, der nicht primär den sonst vorherrschenden Korrektheitsnormen unterworfen ist“, die zum erfolgreichen Fremdsprachenerwerb im Rahmen bilingualen Lehrens und Lernens führt.<sup>73</sup> Es wird weniger auf den formal-korrekten Gebrauch der Sprache, sondern vielmehr auf die Schulung diskursiver Handlungskompetenzen in sachfachlichen Kommunikationskontexten abgehoben. Da die Fremdsprache als Medium für sachfachliche Kommunikation genutzt wird, ist der Aussagewert einer Äußerung zunächst entscheidender als deren strukturelle Korrektheit. Im Rahmen der inhaltsgeladenen und sachfachlichen Themen wird eine authentische, handlungsbezogene und funktionale Verwendungssituation der Fremdsprache geschaffen (vgl. auch Kap. 1.2.1).

In diesem Umfeld erscheint das Experimentieren mit der Fremdsprache begünstigt zu sein und die Schülerinnen und Schüler neigen eher dazu fremdsprachliche Risiken einzugehen.<sup>74</sup> Dazu zählen zum Beispiel das Erschließen von Bedeutungen aus Kontexten, das bereitwillige Erproben neuer Sprachstrukturen oder auch die Anwendung eines neu erschlossenen Wortschatzes.

---

<sup>72</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 13.

<sup>73</sup> Schmid-Schönbein/Siegismund (1998), S. 201.

<sup>74</sup> vgl. Bredenbröcker (2000), S. 17. oder auch Dalton-Puffer (2008), S. 140ff.



Insgesamt findet nach Mehisto *et al.* eine Anlehnung an natürliche Spracherwerbsprozesse statt:

*CLIL sets out to expand the student's learning capacity by tuning into the natural way the child learnt his or her first language [...] Children learn to use language, and use language to learn.*<sup>75</sup>

Im Hinblick auf die Sprachlernprozesse impliziert dies, dass die Schülerinnen und Schüler in einen Lernzyklus eintreten in dem komplexe sprachliche Strukturen zunächst wahrgenommen, dann ihre Bedeutungen im jeweiligen Kommunikationskontext erkannt werden und sie schließlich funktional gebraucht werden können.<sup>76</sup>

Die *sprachliche* Ausbildung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen bilingualen Unterrichts beschränkt sich allerdings nicht ausschließlich auf das fremdsprachliche Lernen. Auch die Schulung der Muttersprache und die bewusste Miteinbeziehung der verbleibenden muttersprachlich erteilten Sachfächer spielen im Gesamtkonzept eine entscheidende Rolle. So findet in *bilingualen* Bildungsgängen sowohl *fremdsprachliches* als auch *mutter-sprachliches* Lernen statt.

Für die bilingualen Sachfächer bedeutet dies zunächst, dass „während sachfachliche Lernprozesse in der Zielsprache ablaufen, [...] [ist] die fachspezifische Begrifflichkeit in beiden Sprachen zu vermitteln.“<sup>77</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen Schlüsselbegriffe der behandelten sachfachlichen Themen und Phänomene in beiden Sprachen kennenlernen und so ihre Diskursfähigkeit auch in der Muttersprache behaupten. Ein oft angeführtes Beispiel dieser doppelten Sachfachliteralität<sup>78</sup> stellt das Wortpaar *greenhouse effect* – *Treibhauseffekt* dar, das in Gesprächen zum Klimawandel in der einen oder anderen Sprache einen Schlüsselbegriff darstellt. In ähnlicher Art und Weise kann das Wissen über gebräuchliche, nicht direkt übersetzbare oder erschließbare Begriffe wie zum Beispiel *Anrainerstaaten* (*bordering states*), *Quote* (*rate / proportion*) oder

---

<sup>75</sup> Mehisto/Marsh/Frigols (2008), S. 26.

<sup>76</sup> Bredenbröker (2000), S. 17.

<sup>77</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994), S. 7.

<sup>78</sup> Der Begriff *doppelte Sachfachliteralität* wird beispielsweise in Texten von Zydati verwendet. – vgl. Zydati (2000).

*Diagramm (chart)* für deutschsprachige Kommunikationskontexte durchaus bedeutsam sein.

Die Vermittlung deutschsprachiger Kompetenzen beschränkt sich allerdings nicht auf einzelne Phasen oder Aspekte der muttersprachlichen Schulung im bilingualen Unterricht. Innerhalb bilingualer Zweige wird das muttersprachliche Lernen zusätzlich auf den verbleibenden deutschsprachigen Sachfachunterricht (d.h. auf die nicht-bilingualen Fächer)<sup>79</sup> verlagert:

Der zunächst noch deutschsprachige Unterricht in den weiteren Sachfächern bietet Anwendungsmöglichkeiten für in der Fremdsprache erworbene inhaltsorientierte, kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten in unterschiedlichen Sachbereichen; er entwickelt fachsprachliche Fähigkeiten und macht unterschiedliche Ausprägungen fachsprachlicher Kommunikation erfahrbar.<sup>80</sup>

Die bewusste Miteinbeziehung deutschsprachig unterrichteter Sachfächer in den muttersprachlichen Kompetenzerwerb ist damit verbunden, dass „jeder Unterricht immer zugleich Sprachunterricht ist und jede/r Fachlehrer/in immer auch Sprachlehrer/in ist.“<sup>81</sup> Neben inhaltlich-fachlichem Lernen kommt es im Sachfachunterricht insofern zu sprachlichem Lernen, als

Lernende den Gebrauch von Sprache [...] für den Fachunterricht neu lernen. Dies betrifft sowohl die wissenschaftliche Terminologie, hinter der sich ganze Begriffsgebäude (z. B. „Revolution“, „Steigungsregen“, „Regenbogenhaut“) und Handlungskonzepte (z. B. eine Kurve diskutieren, eine Bodenprobe nehmen, zwei Quellen vergleichen) verbergen können. Es betrifft aber auch die Sprechregelungen der Fächer, [...] die festlegen, wie eine Äußerung Gültigkeit erlangt und zu dem werden kann, was man landläufig „Wissen“ nennt.<sup>82</sup>

Die schulische Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen auch in der Muttersprache scheint über die Kombination eines bilingualen Sachfachs mit einem wissenschaftlich verwandten deutschsprachigen Sachfach in vielen Bereichen möglich, da Teile

---

<sup>79</sup> vgl. Kap. 1.3.1:

Die schulorganisatorische Struktur bilingualer Zweige ist durch eine gewisse Progression gekennzeichnet. Nach dem erweiterten Fremdsprachenunterricht der Klassen 5 und 6, wird in Jahrgangsstufe 7 zunächst nur ein Sachfach bilingual unterrichtet. Parallel dazu werden andere Sachfächer noch deutschsprachig erteilt. Erst in den nachfolgenden Jahrgangsstufen werden sukzessive auch andere deutschsprachige Sachfächer durch bilinguale ersetzt.

<sup>80</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994).

<sup>81</sup> Breidbach (2006), S. 14.

<sup>82</sup> Ebd., S. 14.

der Fachsprache innerhalb sozialwissenschaftlicher, geisteswissenschaftlicher oder naturwissenschaftlicher Fächer über die Schulfachgrenzen hinaus übertragbar sind. Die Begriffe *Molekül* und *Molekülstruktur* zum Beispiel sind im Biologie-, Chemie- und Physikunterricht relevant; verschiedene Diagrammtypen (z. B. *Säulen-*, *Balken-* oder *Kreisdiagramm*) werden sowohl im Geographie-, Geschichts- oder auch Politikunterricht benutzt.

Da Fachterminologien oftmals mit Methoden, Arbeitsweisen und fachlichen Konventionen verbunden sind, scheinen auch diese über verwandte Sachfachgrenzen hinaus übertragbar. Begriffe wie *Parameter*, *exponentieller Anstieg*, *Wende-* oder *Sättigungspunkt*, die im Zusammenhang mit der Beschreibung von Graphen stehen, finden gleichsam im Mathematik-, Politik-, und Geographieunterricht Anwendung. Selbst wenn diese Anwendung aus dem Kontext des jeweiligen Schulfachs erwächst, liegt dennoch in gewissem Maße eine allgemeingültige und übertragbare Methodik zugrunde.

Diese Transferierbarkeit fachlicher und fachsprachlicher Kompetenzen ist auch in fächerübergreifenden Kooperationen zu erwarten, da hier themenzentriert mit Hilfe einer integrativen methodologischen Basis gearbeitet wird. Fächerübergreifender Unterricht im Verbund bilingualer und deutschsprachiger Fächer erscheint demnach eine viel versprechende Konstellation, um in bilingualen Bildungsgängen sowohl fremdsprachlichen als auch muttersprachlichen Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

### *Sachfachliches Lernen*

Neben der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen stellt das sachfachliche Lernen ein weiteres konzeptionelles Schlüsselement bilingualen Unterrichts dar. Die in Kapitel 1.1 eingeordneten Begriffe wie bilingualer *Sachfachunterricht*, fremdsprachlicher *Sachfachunterricht*, Fremdsprache als *Arbeitssprache* oder auch der europaweit gebräuchliche ***Content and Language Integrated Learning*** weisen diese Zielsetzung explizit aus. In den Empfehlungen für den bilingualen Unterricht erklärt das nordrhein-westfälische Kultusministerium diesbezüglich: „bilingualer Fachunterricht ist in

seinen Anforderungen, Zielen, Inhalten und Methoden grundsätzlich an die [...] geltenden Richtlinien und Lehrpläne gebunden.“<sup>83</sup>

In Konsequenz richtet sich auch die Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler in erster Linie an sachfachlichen Kompetenzen aus:

Nach den in einigen Ländern vorliegenden Bewertungsvorschriften wie auch der allgemeinen Praxis sind für die Bewertung in den in der Fremdsprache geführten Sachfächern fachliche Kenntnisse und Leistungen ausschlaggebend.<sup>84</sup>

Fremdsprachliche Aspekte hingegen können nur „in dem Maße in die Bewertung ein[gehen] wie im deutschsprachigen Sachfachunterricht (mangelnde) Kompetenz in der deutschen (Fach)Sprache.“<sup>85</sup>

Sowohl die ministeriellen Vorgaben zur Einhaltung der grundständigen Richtlinien und Lehrpläne als auch die Leistungsbewertungspraxis beeinflussen die didaktische Planung bilingualen Unterrichts. Ausgangs- und Bezugspunkt didaktischer Erwägungen stellt zunächst die jeweilige Sachfachdidaktik dar. Entsprechend prägen die didaktisch-methodischen Prinzipien der Biologie-, Geographie- oder Geschichtsdidaktik etc. die Unterrichtsgestaltung. Fremdsprachendidaktische Aspekte fließen unterstützend ein, aber unter der Vorgabe dem sachfachlichen Lernprozess zu dienen, ihn zu beschleunigen, zu vertiefen oder zu sichern.<sup>86</sup>

Vor diesem Hintergrund wird der integrative Charakter des bilingualen Unterrichtsmodells deutlich, der eine einseitige Gewichtung zugunsten der Fremdsprachendidaktik verhindert. Integration bedeutet hier, „dass die Sachfach- und die Fremdsprachendidaktiken voneinander lernen mit dem Ziel, die spezifische Leistungsfähigkeit des Lehrens und Lernens im bilingualen Sachfach zu steigern.“<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994), S.7.

<sup>84</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), S. 19.

<sup>85</sup> Müller (2008), S. 37.

<sup>86</sup> vgl. Wildhage/Otten (2003), S. 24.

<sup>87</sup> Ebd., S. 25.

### 1.3.5 Annäherung an eine integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts

Die Umsetzung bilingualen Unterrichts führt zu einer Verzahnung sachfachdidaktischer und fremdsprachendidaktischer Planungen. Dabei erweist sich die Sachfachdidaktik als Ausgangspunkt der didaktisch-methodischen Überlegungen, wobei fremdsprachendidaktische Elemente in unterstützender Funktion einfließen. Es kommt also nicht zu einer einfachen Addition sachfachdidaktischer und fremdsprachendidaktischer Aspekte, sondern zu einer eigenständigen, integrativen und synergetischen didaktischen Konzeption. Dabei werden, wie die nachstehenden Ausführungen verdeutlichen, neben fremdsprachlichen und sachfachlichen Zielsetzungen (vgl. Kap. 1.3.4), auch übergeordnete Lernziele verwirklicht (vgl. Kap. 3; Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht).

Im Rahmen einer integrativen Didaktik wird bilingualer Unterricht zunächst zwischen inhaltlichem und sprachlichem Lernen positioniert:

Eine [...] pragmatische Variante im Verständnis von bilinguaalem Unterricht liegt nun darin, ihn weder als einen verlängerten Fremdsprachenunterricht anzusehen noch als ein herkömmliches Sachfach, unterrichtet in einem anderen Kode, sondern wirklich als eine Kombination von beidem, von Sachfach- und von Sprachunterricht.<sup>88</sup>

Das Zusammenspiel von fremdsprachlichem und sachfachlichem Lernen begründet sich dabei auf dem *Language Across the Curriculum* Konzept. In Übertragung auf bilinguale Unterrichtskontexte bedeutet dies, dass fremdsprachliches Lernen gleichsam naturgemäß Einzug in das Unterrichtsgeschehen hält.<sup>89</sup> Grund hierfür ist die Annahme, dass Spracharbeit einen integralen Bestandteil sachfachlicher Verstehensprozesse darstellt und als eine Bedingung des sachfachlichen Lernens zu verstehen ist:

---

<sup>88</sup> Vollmer, H. J. (2005), S. 56.

<sup>89</sup> Das *Language Across the Curriculum*-Konzept findet in bilingualen Bildungsgängen auch im Zusammenhang der muttersprachlichen Ausbildung eine Anwendung. Unter dem Verweis, dass jeder Unterricht immer zugleich auch Sprachunterricht ist und jede/r Fachlehrer/in immer auch Sprachlehrer/in ist, wird dies in Kap. 1.3.4 angesprochen.

Auf der Grundlage einer langen Traditionslinie, die von Jerome S. Bruner bis Jim Cummins reicht, argumentieren sie [Horst Mühlmann und Edgar Otten], dass sich gedankliche (kognitive) Tätigkeiten zugleich als sprachliche interpretieren lassen [...] Dinge *beschreiben*, Phänomene *erklären*, auf Zusammenhänge *schließen*, Entscheidungen *beurteilen* – all diese sind gleichermaßen kognitive wie sprachliche Operationen [...]"<sup>90</sup>

Demnach haben sowohl fachliche Methoden als auch fachliche Denk- und Erkenntnisweisen eine immanent sprachliche Dimension, die es im Unterricht systematisch zu erschließen gilt. Fachliches Wissen und fachliche Diskursfähigkeit sind – neben kognitiv-inhaltlicher Arbeit – auch an sprachliche Lernprozesse gekoppelt.<sup>91</sup> Innerhalb der komplexen sachfachlichen Zusammenhänge des bilingualen Unterrichts wird, sprachlich betrachtet, also weit mehr geleistet als „nur“ die Vermittlung einer sachfachlichen Terminologie.

In der Umsetzung einer integrativen Didaktik orientieren sich die sachfachlich gerahmten fremdsprachlichen Lernprozesse an den Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts. Dabei wird nach Bach das Ziel verfolgt die Fremdsprache durch das Sachfach zu instrumentalisieren.<sup>92</sup> Eine Anlehnung an die modernen fremdsprachendidaktischen Leitkonzepte, wie Handlungs-, Prozess- und Lernerorientierung, Authentizität, selbstgesteuertes Lernen und der funktional-kommunikativer Sprachgebrauch ist im bilingualen Unterricht durchaus realisierbar (vgl. auch Kap. 1.2.1):

Überzeugende pädagogische Konzepte wie Projekt- oder Prozessorientierung könnten in einen solchen Lernzusammenhang sehr viel besser eingebettet werden. Gruppenarbeit ist authentischer im bilingualen Unterricht als im traditionellen Fremdsprachenklassenzimmer, und Lernerautonomie ist ein überzeugenderes Erziehungsziel in solch einer Lernumgebung.<sup>93</sup>

Die Integration fremdsprachlicher und sachfachlicher Lernprozesse unter Schaffung eines effizienten Lernarrangements führt dazu, dass bilingualer Unterricht nachweisbare „Vorteile gegenüber herkömmlichem Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf den Erwerb sprachlicher Strukturen, Wortschatz und Sprachbewusstheit“ hat.<sup>94</sup>

---

<sup>90</sup> Breidbach (2006), S. 12.

<sup>91</sup> vgl. Wildhage/Otten (2003), S. 25ff.

<sup>92</sup> Bach (2005), S. 13.

<sup>93</sup> Lamsfuß-Schenk/Wolff (1999), S. 5.

<sup>94</sup> Breidbach (2006), S. 11.

Interessanterweise zeigt sich der integrative Charakter des bilingualen Unterrichts auch vor dem Hintergrund einer lerntheoretischen Betrachtung als vorteilhaft. Während eigentlich zu befürchten wäre, dass fremdsprachlich gehaltener Sachfachunterricht im thematischen Umfang, im inhaltlichen Schwierigkeitsgrad und somit in der fachlichen Qualität reduziert ist, verweist Wolff auf die Chancen einer vergrößerten Verarbeitungstiefe. Die fremde Sprache erschwert zwar anfänglich den Zugang zu den fachlichen Inhalten, aktiviert aber einen gewinnbringenden bedeutungskonstruierenden Prozess. So erfordert das Erschließen neuer fremdsprachlich-fachlicher Inhalte beispielsweise ein hohes Maß an aktiver Denkarbeit (inhaltliche und fremdsprachliche Kognitionsprozesse) sowie eine ausgeprägte Vernetzungsleistung (fremd- und muttersprachliche Konzeptionalisierung). Die Schaffung und das Aushandeln tragfähiger Bedeutungskonstrukte auf Grundlage der fremdsprachlich präsentierten Inhalte führen insgesamt zu einer vergleichsweise tieferen Verarbeitungsleistung der Schülerinnen und Schüler. Diese wiederum bringt eine größere Behaltensleistung des neu erworbenen Wissens mit sich.<sup>95</sup>

Die tiefe Verarbeitungsleistung ist eng mit einem der übergeordneten Lernziele des bilingualen Unterrichts verbunden. So gelten Strategien der Texterschließung und des Leseverstehens (*scanning*, *skimming* etc.) als Beispiele sprachlich-methodischer Kompetenzen, die in besonderem Maße im bilingualen Unterricht geschult werden.<sup>96</sup> Darüber hinaus ist im Rahmen fachlichen Methodentrainings festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler Arbeitsweisen (z. B. das Mikroskopieren oder das Arbeiten mit Fallstudien) und Materialien (z. B. Diagramme) in der Fremdsprache kennen lernen. Dabei können die fremdsprachlich angeeigneten Methoden in gewissem Rahmen über die Fach- und Sprachgrenzen hinaus übertragen werden. So ist die Methode des Arbeitens mit einer Fallstudie beispielsweise sowohl im Erdkunde- als auch im

---

<sup>95</sup> vgl. Breidbach (2006), S. 11 f.

<sup>96</sup> vgl. Lenz (2002), S. 5.

Geschichtsunterricht von Bedeutung.<sup>97</sup> Somit ermöglicht bilinguales Lehren und Lernen in der Kombination fremd- und muttersprachlicher Unterrichtsfächer die Anlage eines fächer- und sprachenübergreifenden Methodenportfolios.

Ein fachlich und sprachlich integrativ ausgerichteter Unterricht kann schließlich einen elementaren Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen leisten. Anhand des viel zitierten *Bilingual Triangle* nach Hallet lässt sich sowohl die grundlegende Basis, als auch das fundamentale Potenzial des kulturellen Lernens im bilingualen Unterrichts umreißen:

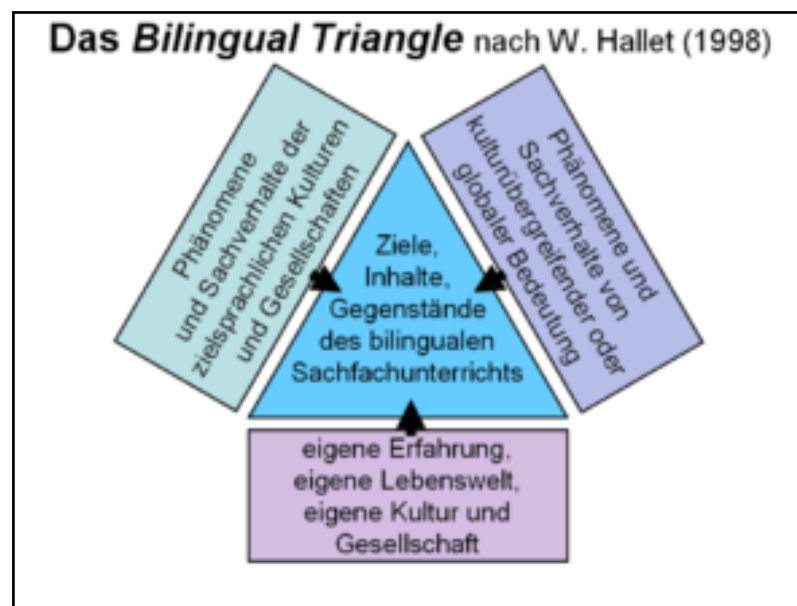


Abb. 1: *Bilingual Triangle*.

Die Inhalte und Ziele des bilingualen Unterrichts schöpfen demnach aus drei Bereichen: Zum einen aus dem der Phänomene und Sachverhalte der eigenen Kultur und Gesellschaft, zum anderen aus dem der Phänomene und Sachverhalte der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften und schließlich aus dem der kulturübergreifende, globalen Sachverhalte.<sup>98</sup> Die Verwendung der Fremdsprache bei der Vermittlung sachfachlicher und dabei kultureller Themen, die Nutzung authentischer, zielsprachiger und zielkultureller Materialien und die bewusste Miteinbeziehung der Muttersprache sind nur drei

<sup>97</sup> In Bezug auf fächerübergreifendes Methodentraining ist eine Parallele zum muttersprachlichen Lernen im Rahmen bilingualer Bildungsgänge zu erkennen. Auch hier werden Kompetenzen – muttersprachliche – über die Fachgrenzen hinaus übertragen. – vgl. Kap. 1.3.4.

<sup>98</sup> vgl. Hallet (1999), S. 26.



Beispiele in denen sich das kulturelle Zusammenspiel im Rahmen bilingualen Unterrichts zeigt. Eine Lernumgebung, die Einblicke in verschiedene kulturelle Perspektiven eröffnet, scheint ein idealer Ort für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen.

Was aber beinhalten diese interkulturellen Kompetenzen? Wie können bilinguale Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Lernen beitragen? Dies sind nur zwei der Kernfragen, denen sich den nachfolgenden Kapiteln genähert wird.

Das Gleiche lässt uns in Ruhe,  
aber der Widerspruch ist es,  
der uns produktiv macht.

Johann Wolfgang von Goethe

## 2 Interkulturelles Lernen

Die westliche Lebenswelt des 21. Jahrhunderts ist zweifelsohne durch wirtschaftliche Globalisierung, wissenschaftliche Internationalisierung und gesellschaftliche Multikulturalität geprägt. Länderübergreifende Verflechtungen und Vernetzungen, die grenzüberschreitende Mobilität und die internationalen Migrationsbewegungen führen dazu, dass sich Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft begegnen und miteinander in Interaktion treten. Um diese Begegnungssituationen und Kommunikationsprozesse erfolgreich zu gestalten, bedarf es Einstellungen und Fertigkeiten, die unter dem Begriff *interkulturelle Kompetenz* zusammengefasst werden.

In der modernen Gesellschaft zählt eine interkulturelle Handlungsfähigkeit zu den Schlüsselkompetenzen und findet sowohl in nationalen als auch in internationalen Kontexten ihre Anwendung. Während sie auf nationaler Ebene aufgrund der erwähnten multikulturellen Gesellschaftsstrukturen an Relevanz gewinnt, ist sie auf internationaler Ebene bei Kontakten zwischen Mitgliedern verschiedener kultureller Herkunft gefragt. Dies gilt beispielsweise in der internationalen Geschäftswelt, bei grenzübergreifenden *Outsourcing*-Projekten, als Folge europäischer Arbeitsmobilität oder auch im Rahmen von Auslandsaufenthalten.

### 2.1 Interkulturelles Lernen – Eine erste Annäherung

Die Anlage und Vermittlung von interkultureller Kompetenz hat sich zu einer elementaren Aufgabe schulischer Bildung entwickelt und ist eng mit der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die europäisierte und globalisierte Lebenswelt verbunden. Insbesondere seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz *Interkulturelle*

*Bildung und Erziehung in der Schule*<sup>99</sup> aus dem Jahre 1996 ist interkulturelle Kompetenz ein erklärtes bildungs- und schulpolitisches Ziel.<sup>100</sup> Laut diesem Beschluss soll interkulturelle Bildung und Erziehung zunächst sowohl Zugewanderte als auch Einheimische zu einem Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft befähigen. Dabei erschafft das wechselseitige Lernen eine Atmosphäre, in der kulturelle und sprachliche Andersartigkeit keine zu überwindenden Störfaktoren darstellen, sondern als Bereicherung betrachtet werden. Damit einher gehen die Betonung der Gleichwertigkeit der verschiedenen Kulturen sowie die Zielsetzung, die kulturelle Vielfalt der Mehrheit der Bevölkerung zugänglich zu machen.<sup>101</sup>

Interkulturelles Lernen zielt somit auf die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen ab, die in den Bereich der allgemeinen Persönlichkeitsbildung fällt. Schulisch wird sich diesem Bereich wie folgt genähert:

Die Schule vermittelt dazu Kenntnisse, entwickelt Einsichten, trägt zur Urteilsbildung bei und fördert wertorientiertes Handeln, indem sie die ihr zugänglichen Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume aktiviert und durch erzieherische Bemühungen zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Der interkulturelle Aspekt ist dabei nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule.<sup>102</sup>

Als Querschnittsaufgabe ist *Interkulturelles Lernen* kein eigenständiges Schulfach, sondern als fächerübergreifendes und übergeordnetes Lernziel zu verstehen. Zudem ist der Lernprozess als dynamisch und offen zu charakterisieren, denn interkulturelles Lernen findet während der gesamten Schulausbildung (und darüber

---

<sup>99</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996).

<sup>100</sup> Der hier genannte Beschluss gilt als wegweisend für die schulische Umsetzung interkultureller Bildung. Der Vollständigkeit halber ist allerdings zu erwähnen, dass die Kultusministerkonferenz bereits zuvor interkulturelle Aspekte angesprochen und aufgenommen hat; beispielsweise im 1978 gefassten und 1990 erneuerten Beschluss *Europa im Unterricht* sowie in den 1994 veröffentlichten *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht*. – vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996).

<sup>101</sup> Krumm (2003), S. 139.

<sup>102</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996), S. 5.

hinaus) statt<sup>103</sup> und wird innerhalb aller Fächer integrativ unterrichtet. In geeigneten fachlichen Kontexten fließen demnach interkulturelle Lerninhalte in die Unterrichtsplanung der verschiedensten Fächer ein.

Konsequenterweise wird dem ohnehin integrativ<sup>104</sup> ausgerichteten bilingualen Unterricht zugesprochen, auch einen fundamentalen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz zu leisten. Wolff führt diesbezüglich aus: „[...] wenn interkulturelles Lernen als schulisches Lernziel überhaupt eingelöst werden kann, dann sicherlich am besten im bilingualen Sachfachunterricht.“<sup>105</sup>

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Untersuchung dieses konstatierten Potentials des bilingualen Unterrichts. Bevor aber die Anknüpfungspunkte zwischen bilingualem Unterricht und interkulturellem Lernen herausgearbeitet werden können (vgl. hierzu Kap. 3), erscheint es zunächst notwendig, interkulturelles Lernen zu konzeptionalisieren. Das vorliegende Kapitel erfüllt diese Aufgabe und stellt ein Verständnis interkultureller Kompetenz beziehungsweise interkultureller Kommunikation vor. In diesen Ausführungen wird zugleich der Weg für eine Beschreibung interkultureller Lernprozesse geebnet.

---

<sup>103</sup> Die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist weder auf die Schule als Lernort noch auf die Schulzeit begrenzt, sondern sie ist ein Beispiel für lebenslanges Lernen. Während schulisch die Kompetenz insbesondere systematisch angelegt wird, sind es die konkreten Interaktionserfahrungen, die ein Leben lang zur Kompetenzentwicklung beitragen.

<sup>104</sup> Bilingualer Unterricht ist wie in Kapitel 1 erörtert in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht integrativ ausgerichtet (vgl. auch die Begrifflichkeit *CLIL* - *Content and Language Integrated Learning*).

<sup>105</sup> Wolff (2007), S. 32.

## 2.2 Interkulturelle Kompetenz

Die in der modernen Gesellschaft zu den Schlüsselkompetenzen beziehungsweise zu den *soft skills* gehörende interkulturelle Kompetenz wird nach Thomas definiert als die Fähigkeit

kulturelle Bedingungen und Einflußfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretationen und Weltgestaltung.<sup>106</sup>

Innerhalb dieses komplexen und vielschichtigen Gebildes lassen sich eine Reihe zusammenwirkender Kompetenzfelder unterscheiden, die im Folgenden skizziert werden.

### *Interkulturelle Kompetenz – Eine erste Skizzierung*

Interkulturelle Kompetenz beinhaltet nach Erll und Gymnich drei miteinander verbundene Teilkompetenzen, die als kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Teilkompetenzen bezeichnet werden.<sup>107</sup> Im Folgenden werden diese zunächst kurz skizziert, um im Verlauf des Kapitels weiterführend konzeptionalisiert und als integrale Bestandteile in ein Gesamtkonzept interkulturellen Lernens eingearbeitet zu werden (vgl. Lernspirale interkultureller Kompetenz, Kap. 2.4).

Die kognitive Teilkompetenz ist mit dem Wissen über fremde Kulturen verbunden und beinhaltet deklarative kultur- und länderspezifische Kenntnisse. Ein solches landeskundliches Wissen erscheint in Begegnungssituationen durchaus hilfreich, ist allerdings „keineswegs eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Handeln und Kommunizieren.“<sup>108</sup> So enthält die kognitive Teilkompetenz zusätzlich ein kulturelles Metawissen, das Einblicke in die Funktionsweisen von Kultur eröffnet. Ausgehend von einem Verständnis von Kultur an sich wird die Basis geschaffen, um

---

<sup>106</sup> Hatzer/Layes (2005), S. 145 f.

<sup>107</sup> vgl. Erll/Gymnich (2007), S. 11 ff.

<sup>108</sup> Ebd., S. 12.

ein Bewusstsein der eigenen Kulturprägung sowie der kulturellen Einflüsse auf Interaktions-, Kommunikations- und Wahrnehmungsformen zu entwickeln. Hiermit verbunden ist das Wissen um mögliche kulturelle Unterschiede in interkulturellen Begegnungen und das Abschätzen ihrer Konsequenzen innerhalb der Interaktionen. Um jedoch kulturelle Unterschiede zu antizipieren und aufzudecken, erscheint es unabdingbar, sich der eigenen kulturellen Determiniertheit bewusst zu sein. Hierzu gehört beispielsweise die Reflexion eigener kulturell bestimmter Kommunikationsweisen, Wirklichkeitsbilder, Einstellungen und Verhaltensweisen.

Die skizzierten Elemente der kognitiven Teilkompetenz alleine reichen aber nicht aus, um interkulturelle Begegnungen erfolgreich zu gestalten. Es bedarf überdies der affektiven Teilkompetenz, die sich in der Offenheit gegenüber und dem Interesse an fremden Kulturen äußert. Dies impliziert Empathie im Umgang mit Angehörigen fremder Kulturen und beinhaltet somit die Bemühung, die Gedanken und Gefühle des anderen so weit wie möglich zu erkennen und aus der Sichtweise des anderen zu deuten. Hiermit verbunden ist auch Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, kulturell begründete Widersprüchlichkeiten, Mehrdeutigkeiten und Unterschiede wahrzunehmen, sie gleichzeitig aber zu akzeptieren und nicht zu verurteilen.

Die dritte pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz umfasst die kommunikativen Fähigkeiten, die innerhalb interkultureller Interaktionen benötigt werden. Mit Hilfe dieser Fähigkeiten werden konkrete Interaktionssituationen erst möglich und nehmen einen produktiven Verlauf. Neben Kommunikationsstrategien und kommunikativen Problemlösungsstrategien handelt es sich zudem um Kenntnisse der eigen- und fremdkulturellen verbalen, paraverbalen und non-verbalen Kommunikationsmuster.

Insbesondere vor dem Hintergrund der pragmatisch-kommunikativen Fertigkeiten wird die Wechselwirkung zwischen den drei genannten Teilkompetenzen deutlich. Das pragmatisch-kommunikative Handeln ermöglicht das Eintreten in interkulturelle Kommunikationssituationen und erst innerhalb dieser kommen die

affektive sowie kognitive Teilkompetenz zum Einsatz. Diese Interdependenz beschreiben Erll und Gymnich wie folgt:

Interkulturelle Kompetenz [die Gesamtheit der drei Teilkompetenzen; J.S.] ist also zugleich Voraussetzung und Ergebnis interkultureller Kommunikation. Konkrete Erfahrungen in Interaktionen motivieren, stimulieren und regulieren die Entwicklung interkultureller Kompetenz – und zwar die kognitive und affektive Teilkompetenz ebenso wie die pragmatisch-kommunikative.<sup>109</sup>

Innerhalb interkultureller Kommunikation ergibt sich also eine Art Kreislauf, in dem die drei Teilkompetenzen sowohl angewendet als auch weiterentwickelt werden. In den Kommunikationsprozessen verschmelzen die Teilkompetenzen gleichsam zu einem synergetischen Ganzen und so liegt es nahe, sich mit diesen Prozessen vertiefend zu beschäftigen.

---

<sup>109</sup> Erll/Gymnich (2007), S. 76.

## 2.3 Interkulturelle Kommunikation – Anwendung interkultureller Kompetenz

Um *interkulturelle Kommunikation* präziser zu fassen, erscheint es sinnvoll, die Kernbestandteile des Begriffs, also Kultur, Interkultur und Kommunikation zu analysieren und für den Kontext dieser Arbeit zu konzeptionalisieren. Dabei liegt die Ausrichtung darin, eine Grundlage zu schaffen, auf der Aussagen über interkulturelle Lernprozesse möglich werden. Entsprechend sind die folgenden Ausführungen auch als theoretisches Fundament für das nachfolgende dritte Kapitel *Interkulturelles Lernen und Bilingualer Unterricht* zu verstehen.

### 2.3.1 Kulturbegriff in der Interkulturalitätsforschung

Anthropologie, Ethnographie, Literaturwissenschaften, Pädagogik, Philosophie, Soziologie und Sprachwissenschaften sind nur eine Auswahl der zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen, die zur Erforschung von Kultur und zur Bildung von Kulturtheorien beitragen. Demnach finden sich, entsprechend der vielfältigen wissenschaftlichen Verortungen, auch unterschiedlich akzentuierte Kulturbegriffe. Diese begrifflichen Ansätze und ihre Konnotationen wissenschaftsgeschichtlich und wissenschaftstheoretisch zu rekonstruieren, ist im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch zweckmäßig.<sup>110</sup> Damit aber Aussagen über interkulturelle Kommunikation und Kompetenzen möglich werden, erscheint es sinnvoll, unter Rückgriff auf V. und A. Nünning einen „semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff“<sup>111</sup> zu verwenden. Da dieser Kulturbegriff fächerübergreifend präferiert wird,<sup>112</sup> findet er sich auch auf dem Gebiet der Interkulturalitätsforschung wieder. Dementsprechend verstehen beispielsweise Erll und Gymnich Kultur als ein

---

<sup>110</sup> Hier ist beispielsweise auf die Arbeit von Reckwitz (2006) und Fleischer (2001) zu verweisen.

<sup>111</sup> Nünning/Nünning (2003), S. 6.

<sup>112</sup> Ebd., S. 6.



symbolisches System, das mit der sozialen und kollektiven Konstruktion von Wirklichkeit in Verbindung steht:

Kultur [ist] im wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden.<sup>113</sup>

Das in dieser Definition zugrundegelegte Verständnis von Kultur als Symbolsystem ist auf die Konzeptionsarbeit von Cassirer zurückzuführen, der maßgeblich zur Wahrnehmung der herausragenden Stellung des Symbols und der Symbolbildung innerhalb der Kulturwissenschaften beigetragen hat. So führt Cassirer Überlegungen der Erkenntnistheorie und Semiotik zusammen und sieht menschliche Kultur als ein System der Symbolbildung. In seinen Ausführungen wird der semiotische und konstruktivistische Aspekt des Kulturbegriffs deutlich:

Der Mensch kann der Wirklichkeit nicht mehr unmittelbar gegenüber treten; er kann sie nicht mehr als direktes Gegenüber betrachten. Die physikalische Realität scheint in dem Maße zurückzutreten, wie die Symboltätigkeit des Menschen an Raum gewinnt. Statt mit den Dingen hat es der Mensch nun gleichsam ständig mit sich selbst zu tun. So sehr hat er sich mit sprachlichen Formen, künstlerischen Bildern, mythischen Symbolen oder religiösen Riten umgeben, daß er nichts sehen oder erkennen kann, ohne daß sich dieses artifizielle Medium zwischen ihn und die Wirklichkeit schöbe.<sup>114</sup>

Der Mensch – nach Cassirer ein *animal symbolicum* – agiert als ein symbolisches Wesen und erlebt, beziehungsweise erschafft sich, die Welt in einem fortwährenden bedeutungsverleihenden Prozess. Ein elementares Werkzeug im Rahmen dieser Symboltätigkeit stellt die Sprache dar. Als Vehikel des Denkens sowie als Kommunikationsmedium ist sie für die Verknüpfungen von konkreten sinnlichen Zeichen mit geistigen Bedeutungsinhalten verantwortlich und somit als Medium des sinnschaffenden Prozesses zu verstehen.

In nahezu allen kulturellen Bereichen, wie beispielsweise Geschichte Kunst, Rechtswesen, Religion, Technik, Wirtschaft oder

---

<sup>113</sup> Die Autorinnen folgen hier G. Maletzke und zitieren seine Definition, die in *Interkulturelle Kommunikation* (1996) zu finden ist. – vgl. Erl/Gymnich (2007), S. 20.

<sup>114</sup> Cassirer (1944/1996), S. 50.

Wissenschaft, wird Sprache instrumentalisiert, um Wirklichkeit zu erfassen und zu erschaffen. Die genannten Kulturbereiche – inklusive der kulturgeprägten Sprache selbst – sind als (Sub)Zeichensysteme zu verstehen, in denen Erfahrungen kategorisiert, inventarisiert und strukturiert werden.<sup>115</sup>

In diesem Zusammenhang und in weiterer Annäherung an den oben genannten semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff können auch die Arbeiten von Geertz angeführt werden. In Anlehnung an Cassirer steht auch hier der symbolische Charakter von Kultur im Mittelpunkt. Geertz' Auffassung, dass Bedeutung innerhalb von Kultur gebildet wird, steht mit der ‚bedeutungsorientierten‘ Erweiterung des semiotischen und konstruktivistischen Kulturbegriffes im Zusammenhang:

Ich meine [...], daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht.<sup>116</sup>

Das Gewebe der Kultur ist ein historisch überliefertes System von Bedeutungen „mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“<sup>117</sup> Besonders über das zuletzt genannte Weiterentwickeln wird der prozesshaft dynamische Charakter von Kultur deutlich. Somit ist Kultur (um)wandelbar und offen für Neubildungsprozesse.

Einblicke in Kultur können nach Geertz über konkrete menschliche Denk-, Handlungs- und Verhaltensmuster gewonnen werden. Um Kulturen beschreiben und verstehen zu können, rückt demnach die Analyse des kollektiven und individuellen sozialen Handelns ins Zentrum des Interesses.<sup>118</sup> Das Ziel der analytischen

---

<sup>115</sup> vgl. Sommer (2003), S. 68.

<sup>116</sup> Geertz (1983), S. 9.

<sup>117</sup> Ebd., S. 46.

<sup>118</sup> Das Erschließen kultureller Bedeutung über eine Analyse sozialer Interaktionen stellt einen klaren Gegensatz zu eher traditionellen Herangehensweisen an Kultur dar: Im intellektuell-ästhetischem Kulturverständnis liegt das Interesse vor allem in den Bereichen der Bildung und Kunst. Durch die Annahme, dass einer Kultur ein Kanon ästhetischer und moralisch-ethischer Werte zugrunde liegt, sind insbesondere Werke von Künstlern, Schriftstellern und Komponisten von Bedeutung. Demnach ermöglichen künstlerische Werke Rückschlüsse auf Kultur, beziehungsweise gelten als Verkörperung der kulturellen Werte. Der

Tätigkeit besteht nun darin, Bedeutungen zu erschließen, die in eben diese soziale Praktiken und Diskurse eingebettet sind, beziehungsweise in ihnen zum Ausdruck kommen.

Zunächst fragt diese hermeneutische Herangehensweise nach der Bedeutung und dem Sinn von Handlungen.<sup>119</sup> Um eine hermeneutische Auslegung zu ermöglichen, entwickelt Geertz die Metapher von „Kultur als Text“<sup>120</sup> und legt nahe, dass sich kulturelle Praktiken lesen, übersetzen und interpretieren lassen. Durch die Zuweisung des Textstatus werden (fremde) Kulturzusammenhänge objektiviert, wobei die Grundlage für die Interpretation allerdings nicht etwa schriftliche Texte, sondern die wahrnehmbaren Handlungsweisen und zwischenmenschlichen Interaktionen sind. „Kultur als Text“ zu erfassen heißt zu versuchen:

ein Manuskript zu lesen (im Sinne von ‚eine Lesart zu entwickeln‘), das fremdartig, verblaßt, unvollständig, voll von Widersprüchen, fragwürdigen Verbesserungen und tendenziösen Kommentaren ist, aber nicht in konventionellen Lautzeichen, sondern in vergänglichen Beispielen geformten Verhaltens geschrieben ist.<sup>121</sup>

Das Verfahren, nach dem Kultur im Sinne eines selbstgesponnenen Bedeutungsgewebes wie ein Text gelesen und gedeutet werden kann, bezeichnet Geertz als ‚dichte Beschreibung‘. Im Rahmen dieser werden auf Grundlage einer genauen Beobachtung und Darstellung sozialer Handlungen, Interpretationen der erfassten Praktiken herausgearbeitet:

Der ‚Text‘ ... ist semantisiertes (d.h. mit Bedeutung aufgeladenes) Verhalten, der Sinn, der sich dahinter verbirgt, ist die Vielzahl vernetzter, kollektiv geteilter und die sozialen Diskurse bestimmender konzeptueller Strukturen, mit deren Hilfe sich jede Kultur auf die ihr angemessene Weise die Welt erklärt.<sup>122</sup>

---

materielle (bzw. instrumentelle) Kulturbegriff hingegen leitet sich von der ursprünglichen Bedeutung von Kultur als *agricultura* (Landwirtschaft) ab. Dementsprechend nähert man sich Kultur hier über Wirklichkeitsbereiche wie zum Beispiel Gastronomiekultur Handwerkerkultur, Ingenieurskultur, oder Unternehmenskultur. – vgl. Lüsebrink (2005), S. 10.

<sup>119</sup> vgl. Wende (2004), S. 56.

<sup>120</sup> Die von Geertz geprägte Metapher von „Kultur als Text“ wird im Umfeld kulturwissenschaftlich arbeitender Disziplinen teilweise kontrovers diskutiert. Mit Verweis auf Bachmann-Medick (1996) *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft* sei auf diese Kritik hingewiesen. Für die Darstellung des hier relevanten semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriffs erscheint die „Kultur als Text“-Metapher aber durchaus hilfreich und wird daher entsprechend verwendet.

<sup>121</sup> Geertz (1983), S. 15.

<sup>122</sup> Sommer (2003), S. 70.

Zusammenfassend ausgedrückt eröffnen die durch dichte Beschreibung interpretierbaren Texte einer Kultur Einblicke in das System der sozialen Diskurse einer Gemeinschaft und geben damit Aufschluss über zugrunde liegende kulturelle Standards. Dabei werden unter Kulturstandards

alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Standards beurteilt und reguliert.<sup>123</sup>

Da Kulturstandards jegliche Formen der ‚Gewohnheiten‘ eines Kollektivs umfassen, differieren sie – erwartungsgemäß – von einer zur anderen Gemeinschaft. In semiotischer Auslegung liegen unterschiedliche Zeichensysteme, beziehungsweise unterschiedliche Zeichendeutungen vor, die wiederum zu jeweils kulturspezifischen Denkformen, Gefühlsdispositionen und Handlungsweisen führen.

Die Symbolsysteme und damit die Texte, „mit deren Hilfe sich jede Kultur auf die ihr angemessene Weise die Welt erklärt“<sup>124</sup> sind verschiedenartig. Es ist diese Verschiedenartigkeit, die mögliche Fremdheitserfahrungen bedingt und gleichzeitig Prozesse des Fremdverstehens sowie ein Vermitteln zwischen den Kulturen notwendig macht.

### 2.3.2 Interkulturalität, Kulturdimensionen und „Kultur als Eisberg“

In der Erweiterung des Begriffs Kultur durch die Vorsilbe *inter* wird eben dieses wechselseitige Vermitteln zwischen Kulturen deutlich. Dementsprechend beschreibt Gogolin *interkulturell* als „eine Gestaltung von Formen der Interaktion, der Kooperation und Verständigung zwischen Menschen [...] die über – wie immer definierte – unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten [...] verfügen.“<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> Thomas (1993), S. 382.

<sup>124</sup> Sommer (2003), S. 70.

<sup>125</sup> Gogolin (2003), S. 98.

Die verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten können dabei Unterschiede innerhalb der von Posner beschriebenen drei Kulturdimensionen (siehe Abb. 2) mit sich bringen: der materialen, der sozialen und der mentalen Dimension.<sup>126</sup> Im Zusammenspiel der drei Dimensionen wird der kulturbedingte „Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen [...], der sich in Symbolsystemen materialisiert“<sup>127</sup> erzeugt.

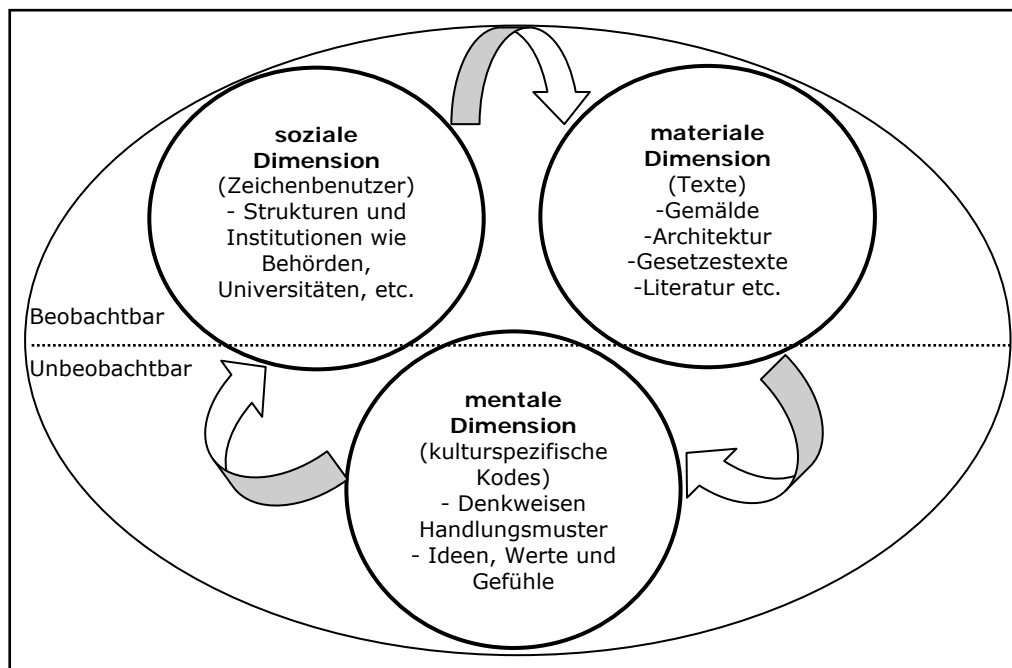


Abb. 2: Die drei Dimensionen der Kultur aus kultursemiotischer Sicht nach Posner.

Die materiale Dimension von Kultur umfasst – nach semiotischem Verständnis – die ‚Texte‘ einer Kultur und beinhaltet jegliche Form kultureller Artefakte. Hierzu zählen beispielsweise literarische Werke, Gesetzestexte, Gemälde, architektonische Werke aber auch Kleidermoden und Kraftfahrzeuge. Die sich abzeichnende Bandbreite begründet sich darin, dass kulturelle Artefakte nach Posner als die Ergebnisse absichtlichen Verhaltens von Individuen gelten. Im Zusammenhang mit der „Kultur als Text“-Metapher sind es die Ergebnisse absichtlichen Verhaltens, die innerhalb einer Kultur sowohl funktions- als auch bedeutungstragend sind. Kulturelle

<sup>126</sup> Posner (2003), S. 49ff.

<sup>127</sup> Neumann/Nünning (2006), S. 11.

Artefakte enthalten demnach kodierte Botschaften und sind als Zeichen zu verstehen. Es sind wiederum diese, die die konstitutiven Bestandteile der kulturellen Texte ausmachen.<sup>128</sup>

Kulturelle Artefakte und die darin enthaltenen Bedeutungen werden innerhalb einer Kultur in Zeichenprozessen ausgetauscht. Betrachtet man eine Gesellschaft als die Gesamtheit ihrer Individuen, liegt allerdings nahe, dass nicht alle Individuen miteinander in Zeichenprozesse eintreten. Vielmehr sind es einzelne Gruppen von Individuen die regelmäßig Austausche initiieren. Diese nach Posner auch als Institutionen zu bezeichnenden Gruppen tragen entscheidend zur Strukturierung der Gesellschaft bei: „Welche Institutionen in einer Gesellschaft bestehen, ist charakteristisch für deren soziale Kultur.“<sup>129</sup> Die soziale Dimension von Kultur umfasst diese Strukturen und Institutionen einer kulturellen Gemeinschaft und bezieht sich beispielsweise auf Behörden, Universitäten, Schulen, Theater, Vereine oder auch Gotteshäuser.

Um sich innerhalb der sozialen Kultur einer Gesellschaft adäquat zu bewegen, ist es notwendig, die sich vollziehenden Zeichenprozesse verstehen und aktiv mitgestalten zu können. Hierzu bedarf es eines Wissens über Zeichenkonventionen und damit des Wissens über die mentale Dimension von Kultur. Diese enthält den kulturspezifischen Kode<sup>130</sup>, der verwendet wird, um zum Beispiel Denkweisen, Handlungsmuster, Ideen, Werte oder auch Gefühle auszudrücken:

Mentale Kultur ist demnach nichts anderes als ein System von Zeichenkonventionen, das die Mitglieder einer Gesellschaft miteinander gemeinsam haben. Sie regeln deren soziales Verhalten und bestimmen die Funktionen und Bedeutungen ihrer Artefakte.<sup>131</sup>

---

<sup>128</sup> vgl. Posner (2003), S. 50-51.

<sup>129</sup> Posner (2003), S. 49.

<sup>130</sup> Der Begriff Kode wird in der Posnerschen kultursemiotischen Darstellung im Sinne der strukturalistischen Signifikanten-Signifikaten-Beziehung nach Saussure benutzt. Der Kode ist dadurch gekennzeichnet, dass er die Verbindungen von *Signifié* und *Signifiant* enthält. Durch den Kode wird die Vorstellung des Bezeichneten (*Signifié*) mit dem Bezeichnenden (*Signifiant*), etwa dem Lautbild, verknüpft. – vgl. Ebd., S. 41.

<sup>131</sup> Ebd., S. 53.

Wie die Abbildung 2 zeigt, bedingen sich die drei Kulturdimensionen innerhalb des Gesamtsystems einer Kultur gegenseitig. Dabei sind die materialen und sozialen Ebenen beobachtbar, während die mentale Dimension nicht direkt zugänglich ist. Letztere muss aus den materialen und sozialen Kulturbereichen erschlossen werden.

Dieses indirekte Erschließen stellt den Anknüpfungspunkt zum Eisbergmodell<sup>132</sup> von Kultur dar (siehe Abb. 3), das verdeutlicht, dass nur ein Teil von Kultur empirisch beobachtbar ist. Die beobachtbaren Elemente, die *Perceptas*, wie beispielsweise Sprache, Institutionen oder Bauwerke, fallen in die Bereiche der materialen und sozialen Dimension. Da sie innerhalb des Symbolsystems Kultur als bedeutungstragende Zeichen auftreten, geben sie Aufschluss über die zugrunde liegenden – nicht sichtbaren – *Conceptas*. Diese sind im Bereich der mentalen Dimension verortet und umfassen beispielsweise Werte, Normen, Denk- und Handlungsmuster.

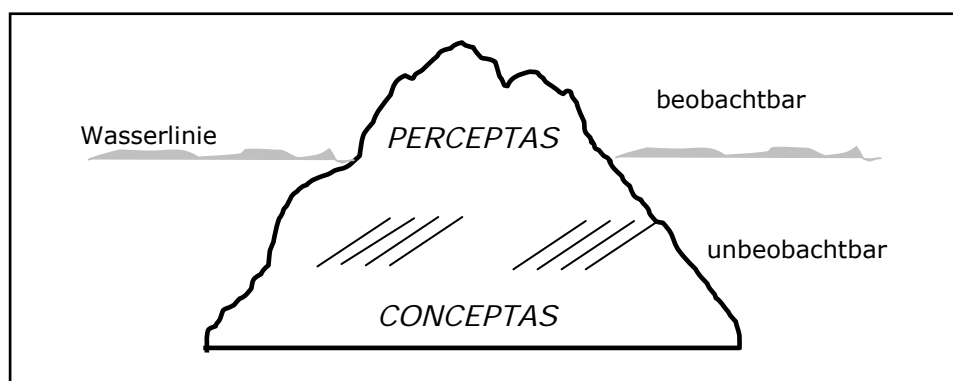


Abb. 3: *Perceptas* - *Conceptas*: Eisbergmodell von Kultur.

Die kulturspezifischen Verbindungen zwischen *Conceptas* und *Perceptas* sind im Kontext interkulturellen Handelns und interkulturellen Lernens von elementarer Bedeutung. Zur Verdeutlichung dessen kann die von Bolten angeführte *Perceptas-Conceptas*-Relation des Zeichens *Team* angeführt werden.

Hinter dem (sprachlichen) Zeichen *Team* können sich kulturspezifisch sehr unterschiedliche Konzepte verbergen. *Team* weist im japanischen Verständnis auf eine kollektiv verschmolzene Gruppengesamtheit hin, während es im deutschen Verständnis eher auf eine Gruppe im Sinne der Summe einzelner Individuen

<sup>132</sup> Landeszentrale für politische Bildung Thüringen (2009)

hindeutet. Die Folgen dieser unterschiedlichen *Conceptas* zeigen sich spätestens bei der Zuschreibung von Verantwortlichkeiten, wie es beispielsweise bei Pannen und Problemen zu erwarten ist. Nach deutschem Verständnis sind individuelle Schuldzuschreibungen einzelner Teammitglieder durchaus möglich, während nach japanischem Verständnis eher das Team als Ganzes zur Rechenschaft gezogen wird.<sup>133</sup>

In kultursemiotischer Betrachtung wird das Zeichen (*Team*) durch die jeweiligen Zeichenbenutzer verschiedenartig rezipiert. Das unterschiedliche Verständnis begründet sich aus der „japanischen kulturstandardgeprägten“ beziehungsweise der „deutschen kulturstandardgeprägten“ Enkulturation. Folglich differiert die im jeweils konventionellen kulturspezifischen Kode mitgeteilte Botschaft und es kommt zu unterschiedlichen Deutungen. Erst unter Betrachtung und Erfassen derartiger konzeptioneller Hintergründe werden kulturelle Zeichen im Speziellen und somit das Zeichensystem Kultur im Allgemeinen nachvollziehbar und erklärbar:

Ein Verständnis von Kulturen lässt sich nicht mit Auflistungen von Oberflächenphänomenen wie beispielsweise den berüchtigten ‚Do’s and Taboos‘ (was tun, was lassen) erzielen, sondern erst im Dreierschritt von Beschreibung (‚Was?‘), Erklärung (‚Warum?‘) und Kontextualisierung (‚Welche Zusammenhänge?‘).<sup>134</sup>

Bezogen auf das Eisbergmodell von Kultur führt dabei die Ebene der *Perceptas* an die Klärung des ‚Was?‘ heran, die Ebene der *Conceptas* liefert Antworten auf das ‚Warum?‘ und eröffnet gleichzeitig Einblicke in kulturspezifische Zusammenhänge (‚In welchen Kontexten?‘). Erst in diesem Dreischritt, in dem kulturelle Phänomene beschrieben, erklärt und kontextualisiert werden, zeigen sich die kulturspezifischen Verknüpfungen historischer und gegenwärtiger Perspektiven, Denk- und Handlungsmuster.

Das Posnersche Verständnis der Kulturdimensionen, die hiermit verwandte modellhafte Vorstellung einer *Perceptas-Conceptas* Verknüpfung und die aus beidem ableitbare Notwendigkeit einer dreischrittigen Analyse kultureller Zusammenhänge führt zu weitreichenden Konsequenzen innerhalb interkultureller

---

<sup>133</sup> vgl. Bolten (2003), S. 17.

<sup>134</sup> Ebd., S. 18.



Interaktionsprozesse und interkulturell ausgerichteter Lehr-Lernarrangements. Im Vorgriff auf die nachstehenden Kap. 2.4 und 4.3.3 ist diesbezüglich bereits hier zu erwähnen, dass die dreischrittige Herangehensweise („Was?“ „Warum?“ „In welchen Kontexten?“) einen grundlegenden Baustein interkulturellen Lernens darstellt. So wird beispielsweise die in der interkulturellen Didaktik elementare Forderung nach Übernahme fremd- sowie eigenkultureller Sichtweisen (Perspektivenwechsel) erst über die Beschreibung, Erklärung und Kontextualisierung kultureller Denk- und Handlungsmuster möglich.

### 2.3.3 Kulturelles Gedächtnis und die kulturgebundene Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit

In der Analyse kultureller Perspektiven eröffnen sich Einblicke in spezifische kulturelle Denk- und Handlungsmuster, die vor allem historisch begründbar erscheinen. Diese entstehen der Vorstellung nach durch Rückgriffe auf das kulturelle Gedächtnis der jeweiligen Gemeinschaft. J. Assmann beschreibt dieses als:

[D]en jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.<sup>135</sup>

Im Zuge der Enkulturation werden die Individuen einer Gemeinschaft an das kollektive kulturelle Gedächtnis<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> Assmann (1988), S. 15.

<sup>136</sup> Im Zusammenhang des kollektiven kulturellen Gedächtnisses und des angeführten kontrastiven Beispiels des japanisch-deutschen Verständnisses von *Team*, ist darauf hinzuweisen, dass Kulturen nicht – wie es oberflächlich erscheinen mag – als homogene, geschlossene und stabile Systeme zu verstehen sind. Zum einen sind, entgegen statisch-essenzialistisch, nationalkultureller Vorstellung (im Sinne ‚deutscher, englischer, japanischer, usw. Einheitskultur‘), Kulturen durch Heterogenität geprägt. Veranschaulicht wird diese beispielsweise in Kategorisierungen von Individuen innerhalb einer Gesellschaft: „Die Amerikaner machen das sprachlich plakativ deutlich, wenn sie Wortungetüme bilden wie *white Southern upper-middle class professor* oder *black lesbian urban Northern single mothers*“ (vgl. K.-P. Hansen (2003), S. 195.).

Kulturelle Heterogenität ist als Bandbreite der Möglichkeiten innerhalb eines Kultursystems zu verstehen. Diese Bandbreite der Möglichkeiten unterliegt einem stetigen Wandel, so dass Kultur durch Prozesshaftigkeit geprägt ist. Geschichtliche und politische Entwicklungen zum Beispiel tragen zu diesem

herangeführt. Es manifestiert sich insbesondere in den Normen und Werten des Kollektivs und findet eine Entsprechung in dessen kulturellen Standards. Spezifische Denkformen (vgl. Verständnis von *Team*), Sprichwörter, Riten, Sitten, Handlungs- oder Verhaltensweisen sind allesamt kontextgebundene Manifestationen des Gedächtnisses. Durch die stetige Präsenz und den fortlaufenden Einsatz seiner Elemente im gesellschaftlichen Diskurs ergeben sich während der Enkulturation zahlreiche Anlässe zum Erwerb und zur Teilwerdung des kulturellen Gedächtnisses.

Dabei deuten die soeben genannten ‚Präsentationsformen‘ des kulturellen Gedächtnisses im Umkehrschluss auf einen kulturellen Einfluss beziehungsweise eine kulturelle Prägung der menschlichen Wahrnehmung hin. Auch der zu Beginn des Kapitels zugrunde gelegte semiotische, bedeutungsorientierte und konstruktivistisch geprägte Kulturbegriff weist explizit auf eine kulturbedingte Konstruktion von Wirklichkeit hin. So enthält bereits der konzeptionelle Grundgedanke Cassirers, wonach Menschen der Wirklichkeit nicht mehr unmittelbar, sondern nur über ein artifizielles Medium – dem Symbolsystem Kultur – gegenüberstehen, dieses konstruktivistische Element. Entsprechend finden sich auch im Feld der Soziologie konstruktivistische Ansätze, die ihrerseits „von der Annahme aus[gehen], dass Menschen, indem sie kommunizieren und interagieren, eine soziale Wirklichkeit schaffen, die ihnen oder ihren Nachkommen dann als objektive Wirklichkeit erscheint.“<sup>137</sup> Die (soziale) Wirklichkeit existiert somit nicht unabhängig vom Menschen, sondern wird durch diesen erst erschaffen und hervorgebracht. Dieser gemeinsame Konstruktionsprozess erfolgt (naturgemäß) vor allem in der

---

dynamischen Element von Kultur bei. Die Wiedervereinigung Deutschlands und die fortschreitende Europäisierung der westlichen Lebenswelt sind nur zwei beispielhafte Faktoren, die tiefgreifende kulturelle Veränderungen nach sich ziehen. Ein weiterer Faktor, der eng mit der Dynamik und Prozesshaftigkeit von Kultur verbunden ist, kann als Hybridität bezeichnet werden. Sie ermöglicht, dass über Austausch- und Interaktionsprozesse mit anderen Kulturen fremdkulturelle Elemente in das eigene Kultursystem integriert werden. Die augenscheinlichen amerikanischen Einflüsse innerhalb der deutschen Kulturlandschaft in Form der ‚MacDonaldisierung‘, des ‚Starbuckings‘ (inklusive des „Kaffee zum Mitnehmen“-Trends) oder des Rap-Musikgenres können hier beispielhaft angeführt werden.

<sup>137</sup> Porschen (2008), S. 41.

Interaktion und im Austausch mit Mitgliedern der eigenen kulturellen Gemeinschaft. Hierbei greifen die Interaktionspartner auf das kulturelle Gedächtnis und somit auch auf die geteilten Kulturstandards zurück (vgl. Kap. 2.3.1), auf „Arten des Wahrnehmens [...], die von [...] Mitglieder[n] einer bestimmten Kultur für [...] normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden.“<sup>138</sup>

Die Wahrnehmung der Welt, die Bedeutungskonstruktionen innerhalb der Welt sowie die Konstruktion von Wissen über die Welt sind kulturell bestimmt. Entsprechend beschreiben Knapp und Knapp-Potthoff Kultur unter integraler Einbeziehung der Determinante *Wissen* als ein „Ensemble von in symbolischem Handeln manifestierten Wissensbeständen.“<sup>139</sup> In Bezug auf die Kulturbestimmtheit von Wissen konstatieren Erll und Gymnich:

Auch wenn wir das in Europa häufig glauben: ‚Wissen‘ ist nicht universal, also überall auf der Welt gleichermaßen gültig, sondern vielmehr in hohem Maße kulturspezifisch. Wissen ist immer ‚kulturelles Wissen‘.<sup>140</sup>

Kulturelles Wissen unterliegt dabei scheinbar einem „doppelten Konstruktionsprozess“: Einerseits ist der kulturelle Wissensvorrat wie bereits erwähnt das Ergebnis fortwährender kollektiver Aushandlungsprozesse und wird somit vor allem von den Mitgliedern einer kulturellen Gemeinschaft konstruiert.<sup>141</sup> Andererseits finden Wissenskonstruktionsprozesse subjektiv<sup>142</sup> innerhalb des Individuums statt, das sich die kulturellen Wissensvorräte aneignet.

---

<sup>138</sup> Thomas (1993), S. 382.

<sup>139</sup> Knapp/Knapp-Potthoff (1990), S. 65.

<sup>140</sup> Erll/Gymnich (2007), S. 53.

<sup>141</sup> Hier kann auf Porschen verwiesen werden, die zum Thema der gesellschaftlichen Wissenskonstruktionen auf die Konzepte des Sozialkonstruktivismus zurückgreift und ausführt, dass dieser „die soziale Konstruktion des Wissens so [fasst]: Wissen ist das Ergebnis andauernder menschlicher Aushandlungsprozesse, ein Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren dieser Wirklichkeit in einem (Berger, Luckmann 1990, 1 ff.). Damit hat die Wissenssoziologie auch darauf aufmerksam gemacht, dass Produktion, Vermittlung und Legitimation von Wissen maßgeblich auf Kommunikation beruhen (Krömmelbein 2005, S.9).“ – vgl. Porschen (2008), S. 51.

<sup>142</sup> Auch hier kann auf Porschen verwiesen werden, die subjektive Wissenskonstruktionsprozesse so definiert: „Wissen ist das Ergebnis eines individuellen, subjektiv geprägten und an einen Kontext gebundenen Erkenntnisprozess.“ (vgl. Porschen [2008], S. 54.). Zudem konstatiert sie zusammenfassend, dass Wissen „als sowohl subjektive als auch kollektive und darüber hinaus kontextabhängige Konstruktion begriffen [wird].“ – vgl. Porschen (2008), S. 55.

Dabei wird Wissen nicht im Sinne einer einfachen Informationsübertragung reibungslos, das heißt ohne Abänderung übertragen, sondern auf der Grundlage der eigenen Lebenswelt und der individuellen Relevanzsysteme verinnerlicht und neu konstruiert. Im Zuge dessen ist zu erwarten, dass die Mitglieder *einer* Kulturgemeinschaft vergleichsweise ähnliche Wissenskonstruktionsprozesse initiieren, da sie eine ähnliche Sozialisation und Enkulturation durchlaufen und somit ähnlich strukturierte Relevanzsysteme ausgebildet haben. Im Gegenzug ist gleichermaßen zu erwarten, dass die Relevanzsysteme von Mitgliedern unterschiedlicher Kulturgemeinschaften stärker voneinander abweichen und folglich auch die Wissenskonstruktionen einen unterschiedlichen Ausgang nehmen. Um diese angenommene Divergenz zwischen den Wissenskonstruktionen von Mitgliedern unterschiedlicher Kulturgemeinschaften weiter zu ergründen und gleichzeitig einen differenzierten Zugriff auf diese Problematik zu ermöglichen, bietet sich – in Anlehnung an Polanyi – eine Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen an.<sup>143</sup>

Explizites Wissen bezieht sich auf Faktenwissen, also ein *bewusstes* und deklaratives Wissen. Es beruht auf eindeutig kodierten, viablen und eindeutig kommunizierbaren Erkenntnissen. Zur Verdeutlichung kann hier das Wissen über die chemische Zusammensetzung von Wasser als Beispiel dienen. Da es sich um ein wissenschaftlich beweisbares und global anerkanntes Faktum handelt, scheint eine kulturdivergente Wahrnehmung fast unmöglich. Es ist daher von weitestgehend kulturunabhängigem, kulturübergreifendem oder auch universalem Wissen zu sprechen.

Explizites Wissen über eine fremde Kultur, in Form von landeskundlichem Faktenwissen, gehört ebenfalls zu den deklarativen Wissensbeständen und gibt daher wenig Einsicht in (fremde) kulturspezifische Wissenskonstruktionen. Das Wissen darüber, dass William Shakespeare ein englischer Dichter und Dramatiker des 16. Jahrhunderts, das Rockefeller Center ein

---

<sup>143</sup> vgl. Polanyi (1985).

Gebäudekomplex in New York City im Art-Déco-Baustil oder in traditionellen britischen *Pubs* die Bestellung und Bezahlung an der Theke erfolgt, liefert zunächst keine wirklichen Hinweise auf eine kulturspezifische Wahrnehmung der Welt. Dennoch ist ein solches fremdkulturelles deklaratives Wissen in entsprechenden Kulturkontaktsituationen durchaus förderlich und stellt in Kulturtrainingsseminaren oftmals einen der Schwerpunkte dar.<sup>144</sup> Derartige explizite Wissensbestände stehen in einem engen Zusammenhang mit der in Kap. 2.2.1 genannten kognitiven interkulturellen Teilkompetenz, die als Wissen *über* fremde Kulturen beschrieben wird und als solches (unter anderem) deklarative kultur- und länderspezifische Kenntnisse beinhaltet.

In Bezug auf kulturspezifische Wahrnehmungsformen, Wissenskonstruktionen und Wissensbestände ist folglich vor allem auf die Bereiche des impliziten Wissens zu rekurrieren. Es kann definiert werden als

das in flexiblen Prozessformen des Wahrnehmens, Beurteilens, Erwartens, Denkens, Entscheidens oder Handelns verausgabte, durch das Subjekt allerdings nicht, nicht vollständig oder nicht angemessen explizierbare (verbalisierbare, objektivierbare, formalisierbare, technisierbare) Wissen einer Person.<sup>145</sup>

Im Gegensatz zum expliziten Wissen handelt es sich also um die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die innerhalb prozeduraler Vorgänge zum Einsatz kommen. In Sinne eines *‘to know how’* (‘gewusst wie’) besteht es vornehmlich aus *unbewusstem* Handlungs- und Normwissen. Entsprechend kann eine enge Verbindung zum kulturellen Gedächtnis und den Kulturstandards hergeleitet werden, da sich diese bekanntlich in den kulturspezifischen Denk-, Handlungs- und Verhaltensmustern manifestieren. Diese Muster werden innerhalb der Sozialisation und Enkulturation erworben, internalisiert und schließlich unbewusst – in Form impliziten Wissens – zum Einsatz gebracht. Die Ausübung des impliziten Wissens folgt also in der Regel den Erwartungshaltungen der kulturellen Gemeinschaft und trägt zum Gefühl von Konformität und Vertrautheit bei.

---

<sup>144</sup> vgl. Erll/Gymnich (2007), S. 59.

<sup>145</sup> Porschen (2008), S. 57.

Insbesondere in Situationen, in denen nicht erwartete Wahrnehmungsformen, Verhaltens- oder Handlungsweisen auftreten, ergeben sich Einblicke in zugrunde liegende implizite Wissensbestände. Folglich sind interkulturelle Kontaktsituationen besonders „lehrreich“, da hier Interaktionspartner zusammenfinden, die auf unterschiedliche kulturspezifische implizite Wissensbestände zurückgreifen. So ist die Wahrscheinlichkeit, dass Differenzerfahrungen auftreten im Vergleich zu *intra*kulturellen Interaktionen erhöht. Dabei sind diese Differenzen Herausforderung und Chance zugleich, da sie genutzt werden können, um das unterschiedliche implizite Wissen bewusst zu machen und so einen Austausch dessen zu ermöglichen.

Als abschließendes exemplarisches Beispiel kann Sprache beziehungsweise die Übersetzung von einer in die andere Sprache dienen. So ist eine Translation „immer auch ein kultureller Transfer, die möglichste Lösung eines Phänomens aus seinen alten kulturellen Verknüpfungen und seine Einpflanzung in zielkulturelle Verknüpfungen.“<sup>146</sup> Wie schwierig sich aber – bedingt durch unterschiedliche kulturspezifische implizite Wissensbestände – dieser Kulturtransfer darstellen kann, zeigen diese sprachlich auf den ersten Blick einfachen Beispiele:

*In Turkish or Chinese, for example, there are different words for brother-in-law, depending on whether one is referring to the man's or woman's family. In those cultures the male and female categories are more distinct and culturally more important. [...] In English-speaking countries, blue represents sadness, but in Germany you are "blue" if you had too much to drink and in Cameroon and Nigeria, blue is the color of happiness and peace because it evokes the blue sky.<sup>147</sup> [Hervorhebungen im Original kursiv]*

Im Medium der Sprache finden sich demnach Teile der kulturspezifischen Wissensbestände verankert. Insbesondere in Momenten der Nicht-Entsprechung sprachlicher Phänomene in der einen und anderen Sprache ergeben sich kulturspezifische Erkenntnisse. Wie das nachfolgende Teilkapitel zeigt, erschöpft sich die hier skizzierte Verbindung zwischen Sprache und Kultur

---

<sup>146</sup> Vermeer (1994), S. 34.

<sup>147</sup> Finkbeiner/Koplin (2002), 6f.

allerdings nicht auf der Wortebene, sondern strahlt auch auf die Ebene der Kommunikation aus.

### 2.3.4 Kultur, Sprache und Kommunikation

Im vorgestellten semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff lässt sich, wie angeführt, sowohl eine Verbindung zwischen Kultur, Wahrnehmung und Wissen als auch zwischen Kultur und Kommunikation aufzeigen. So werden die Bedeutungen im Symbolsystem Kultur durch Zeichenprozesse erschaffen, die wiederum kollektiv verhandelt und vermittelt werden. Die Interdependenz von Kultur und Kommunikation umschreibt Carey in *Communication as Culture*:

*But what is called the study of culture also can be called the study of communications, for what we are studying in this context are the ways in which experience is worked into understanding and then disseminated and celebrated [...].<sup>148</sup>*

Bereits im historischen Rückblick auf das Verständnis des Begriffs Kommunikation wird deutlich, dass das Kommunikationsverständnis stark mit jeweils vorliegenden kulturellen Rahmenbedingungen (zivilisatorischen und kollektiv-kognitiven) verwoben ist. Nothdurft liefert diesbezüglich einen Überblick über die verschiedenen Kommunikationsverständnisse und stellt diese in ihre zeitgeschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Zusammenhänge. Im Folgenden wird auszugsweise und stark verkürzt auf diesen Beitrag zurückgegriffen, wobei der Fokus darauf liegt, die Verzahnung zwischen Kultur und Kommunikation beispielhaft nachzuzeichnen und insbesondere einen Bezug zum zuvor dargestellten modernen Kulturbegriff herzustellen.

Der Ausdruck *Kommunikation* nimmt, abweichend vom heutigen Gebrauch, im Diskurs der europäischen Moderne zunächst eine ökonomische Bedeutung ein:

In diesem Diskurs ging es, wenn von Kommunikation die Rede war, um Wege und Brücken [...] Dabei stand der Ausdruck Kommunikation als Sammelbegriff für eine Infrastruktur freier Wege an strategisch bedeutsamer Stelle.<sup>149</sup>

---

<sup>148</sup> Carey (2008), S. 34.

<sup>149</sup> Nothdurft (2007), S. 25.

Erst später (18. und 19. Jahrhundert) verändert sich – getragen durch die Erfindung und Ausbreitung der Telegraphie – der Kommunikationsbegriff grundlegend und erhält eine nachrichtentechnologische Ausrichtung. Hierbei bildet sich die Bedeutungskontur des Nachrichtentransports heraus, in dem die Entitäten Sender, Empfänger und Inhalte eine zentrale Rolle spielen. Auch modernere, modellhafte oder metaphorische Sichtweisen von Kommunikation beinhalten eben dieses Transportmoment, sind allerdings breiter aufgestellt.

Die Erweiterung und der Verweis auf sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen finden sich erstmalig im Organon-Kommunikationsmodell von Bühler, in dem diese dem Sender und Empfänger als Werkzeuge dienen:

Diese Vorstellung impliziert, dass sprachliche Zeichen analog Werkzeugen bestimmte Wirkungspotentiale in sich bergen, die – bei angemessenem Gebrauch – in einer Kommunikationssituation zur Entfaltung gebracht werden können.<sup>150</sup>

Das Wirkungspotential der verbalen und non-verbalen Zeichen in Kommunikationskontexten wird insbesondere durch den Einfluss der Kybernetik in den 1950er und 60er Jahren näher betrachtet. In kybernetisch-orientierten Ansätzen wird Kommunikation als ein dynamisches System verstanden, das sich selbst reguliert, steuert „und einen homöostatischen Gleichgewichtszustand aufrechtzu-erhalten sucht.“<sup>151</sup> Die durch die Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmer hervorgerufene Veränderung des dynamischen Systems wird hier analysiert; das Kommunikationsverhalten wird hinsichtlich seiner systemisch stabilisierenden oder destabilisierenden Wirkung bewertet. Im Gegensatz hierzu werden schließlich im modernen, konstruktivistisch geprägten Paradigma die Kommunikationsprozesse als soziale Phänomene aufgefasst, die ihrerseits Gegenstand beziehungsweise Resultat von Konstruktions- und Aushandlungsprozessen sind.

In diesen Prozessen stehen verschiedene Kommunikationsformen<sup>152</sup> zur Verfügung – mündliche sowie schriftliche, synchrone

---

<sup>150</sup> Nothdurft (2007), S. 26.

<sup>151</sup> Ebd., S. 26.

<sup>152</sup> Dürscheid (2005).



sowie asynchrone, monologische sowie dialogische, mediale sowie nicht-mediale, die sich ihrerseits durch eine gewisse Kulturspezifität auszeichnen. Sie sind das Ergebnis kultureller Entwicklung und geprägt von kulturellen Konventionen, Praktiken, Verhaltensmustern und Denkweisen (vgl. Kulturstandards, kulturelles Gedächtnis, kulturelle Wahrnehmung). Zur beispielhaften Verdeutlichung der Kulturgebundenheit von Kommunikation können die nonverbalen Bestandteile von Begrüßungsakten angeführt werden.

Begrüßungsakte verlaufen höchst formalisiert und sind „als ritualisierte Höflichkeitsformel kulturspezifisch.“<sup>153</sup> In Deutschland etwa gilt ein Händedruck als höfliche Begrüßungsgeste als üblich, während in vielen anderen Kulturen „der Händedruck zur Begrüßung hingegen völlig unüblich [ist]. In solchen Kulturen kann ein Händedruck als Verletzung der erwünschten physischen Distanz, als Eindringen in die Privatsphäre des Gegenübers, aufgefasst werden.“<sup>154</sup> So schütteln zum Beispiel im Iran und in vielen anderen arabischen Ländern „Männer Frauen im Allgemeinen nicht die Hand, um jegliche physische Berührung zu vermeiden.“<sup>155</sup>

Das Begrüßungsritual ist eines von zahlreichen Beispielen<sup>156</sup> in denen sogenannte *Scripte*<sup>157</sup>, also Drehbücher für wiederkehrende, situationsgemäße und konventionelle Verhaltens- und Deutungsmuster, durchlaufen werden. Diese *Scripte* werden, ähnlich der Muttersprache, im Zuge der Sozialisation und Enkulturation erworben und internalisiert. Sie sind kulturspezifisch und innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft besteht Einigkeit über die in den *Scripten* „gespeicherten“ Inhalte. Als situationsgemäße und adäquate Handlungs-, Verhaltens- und Denkweisen werden sie in

---

<sup>153</sup> Bouchara (2002), S. 59.

<sup>154</sup> Erll/Gymnich (2007), S. 130.

<sup>155</sup> Lüsebrink (2005), S. 56.

<sup>156</sup> In der Literatur zu interkultureller Kommunikation sowie in interkulturellen Handbüchern und Trainingsprogrammen wird eine Vielzahl kultureller *Scripte* thematisiert. Dabei werden *Scripte* in denen interkulturelle Missverständnisse zu antizipieren sind, als *critical incidents* bezeichnet. In *Interkulturelle Kompetenzen* greifen Erll und Gymnich neben Begrüßungsritualen auch Anredeformen (z. B. Gebrauch bestimmter Personalpronomina oder Titel), Gesprächsorganisation (z. B. Sprecherwechsel) sowie Einladungen und Aufforderungen als Beispiele auf. – vgl. Erll/Gymnich (2007), S. 119-142.

<sup>157</sup> Der Begriff *Script* stammt dabei aus der Schematheorie und bezeichnet Handlungen und Ereignisse innerhalb komplexer kulturspezifischer Schemata. – vgl. Nünning (2001), S. 571.

der Regel nicht wirklich thematisiert oder neu ausgehandelt, sondern treten unbewusst in Erscheinung.<sup>158</sup> Erst ein nicht-normatives, scriptabweichendes Verhalten führt zur Bewusstwerdung des jeweiligen Scripts. Dabei wird normabweichendes Verhalten oftmals von negativen Reaktionen und Missverständnissen begleitet. Wie das obige Beispiel des Händeschüttelns als Teil des Begrüßungsscripts zeigt, können im Rahmen interkultureller Begegnungen verschiedenartige Vorstellungen von Scriptabläufen aufeinandertreffen und so durchaus Unstimmigkeiten verursachen.

Da in der vorliegenden Arbeit interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen im Kontext bilingualen Unterrichts betrachtet wird, ist es sinnvoll, auch die Kulturgebundenheit verbaler Kommunikationselemente anzusprechen.

### **2.3.4.1 Sprache, Kognition und Kultur – Darstellung einer Verbindung**

Innerhalb einer Kulturgemeinschaft stellt die verwendete Sprache, oder die verwendeten Sprachen, ein grundlegendes Kommunikationsmittel dar und sind in der Regel allen Angehörigen des Kulturkreises zugänglich. Im spezifischen kulturellen Symbolsystem fungiert sie als ein gemeinsam geteilter Kode, mit dessen Hilfe Bedeutungen konstruiert und ausgehandelt werden. In Anlehnung an Theorien der sprachlichen Relativität<sup>159</sup> ist davon auszugehen, dass sich Sprache, Kognition und Kultur im gewissen Maße gegenseitig bedingen. So beeinflusst die verwendete Sprache – als kulturspezifischer gemeinsamer Kode – zum Teil die Weltsicht der Mitglieder der Kulturgemeinschaft. Wie weitreichend dieser Einfluss ist, beziehungsweise wie sehr Sprache und Denkmuster einer kulturellen Gemeinschaft verwoben sind, wird in der sprach- und kulturwissenschaftlichen Literatur kontrovers diskutiert. Die

---

<sup>158</sup> vgl. Erll/Gymnich (2007), S. 119-120.

<sup>159</sup> Die Theorien und Hypothesen der sprachlichen Relativität sind maßgeblich mit den Arbeiten von Wilhelm von Humboldt, Franz Boas, Edward Sapir und Benjamin Whorf verbunden. Dabei stellt eine deterministische Auslegung der Sapir-Whorf-Hypothese die wohl tiefgreifendste (und umstrittenste) Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Kognition her. – vgl. Gumperz/Levinson (1996), S. 1-18.

Bandbreite diesbezüglicher Ansätze reicht vom sprachlichen Determinismus über sprachliche Relativität bis hin zur Zurückweisung jeglicher Verbindung zwischen Sprache und Kognition bzw. Kultur.

In *Rethinking Linguistic Relativity* erörtern Gumperz und Levinson die These der sprachlichen Relativität und stellen sie in den Kontext moderner sprachwissenschaftlicher Theorien:

*Given the complexity of the issue raised [...] the aims are [...] to introduce the reader to newly discovered, arguably relevant phenomena, to place the constellation of notions associated with linguistic relativity in the context of current theory, and thereby to enrich the original hypothesis.*<sup>160</sup>

Die Autoren konstatieren, dass sprachliche Relativität nur auf den ersten Blick anachronistisch erscheint und sich sehr wohl mit modernen wissenschaftlichen Paradigmen vereinbaren lässt: „*It can easily be brought to bear on modern theorizing in a way that makes it look anything but silly.*“<sup>161</sup> Zur Verdeutlichung dessen werden nachstehende Prämissen und die daraus abzuleitende Konklusion formuliert:

*Linguistic relativity*

*Given that:*

- (1) differences exist in linguistic categories across languages;*
- (2) linguistic categories determine aspects of individuals' thinking;*

*then:*

- (3) aspects of individuals' thinking differ across linguistic communities according to the language they speak.*<sup>162</sup>

Dabei stützt sich also die Grundannahme, dass es linguistische Unterschiede zwischen Sprachen gibt, auf Unterschiede im Bereich linguistischer Kategorien. Diesbezüglich heißt es weiter:

*Languages differ substantially in their semantic structure: both the intensions (the senses) and extensions (the denotations) of lexical and morphosyntactic categories may differ across languages.*<sup>163</sup>

Die Existenz semantischer Unterschiede – über universalsprachliche Strukturen hinaus – führt gleichzeitig zur Annahme der Prämissen und ihrer Konklusion. Nach Gumperz und Levinson ist die Konklusion

---

<sup>160</sup> Gumperz/Levinson (1996), S. 12.

<sup>161</sup> Ebd., S. 26.

<sup>162</sup> Ebd., S. 24.

<sup>163</sup> Ebd., S. 24.

selbst bei schwächster Einhaltung der Prämissen (1) und (2) haltbar:

*Thus if there is at least some aspect of semantic structure that is not universal, and at least some cognitive effect of such distinctive semantic properties, then there must be at least some systematic cognitive variation in line with linguistic difference. That would seem [...] to be as trivially true as the strongest version of linguistic relativity (that one's semantic inventory of concepts provides one's total vocabulary of thoughts) is trivially false.*<sup>164</sup> [Hervorhebungen im Original]

Mit Rückgriff auf das oben dargestellte Verständnis von Kultur impliziert die These der linguistischen Relativität aber auch, dass sprachliche Strukturen nicht nur einen Einfluss auf kognitive, sondern auch auf kulturelle Prozesse haben. So ist es die Sprache, die im Symbolsystem Kultur als ein grundlegendes Kommunikationsmedium fungiert und beim Aushandeln und Vermitteln von Bedeutungskonstruktionen zum Einsatz kommt; beeinflusst nun der sprachliche Kode in gewissem Maße die Denkweisen, so sind auch sprachspezifische kulturelle Bedeutungskonstitutionen zu erwarten.

Diese These wird auch durch das eingangs angeführte Zitat von Carey untermauert, in dem bekanntlich die ursächliche Verbindung von Kommunikation und Kultur festgehalten wird.<sup>165</sup> Auch Bollhöfer versteht Kultur und Kommunikation als sich gegenseitig bedingend und erklärt:

Während alles Kulturelle der Kommunikation und Vermittlung bedarf, werden Kommunikationsformen durch Kultur vermittelt. Kulturelles ist also ohne Kommunikation unmöglich, ebenso wie sich Kommunikation ohne Kultur nicht entwickeln könnte.<sup>166</sup>

Wie aber kann diese gegenseitige Beeinflussung und Bedingtheit von Kultur und Kommunikation veranschaulicht werden?

---

<sup>164</sup> Gumperz/Levinson (1996), S. 24. [Hervorhebung im Original (kursiv)].

<sup>165</sup> Carey zeichnet das Bild der direkten Verzahnung von Kultur und Kommunikation:

*But what is called the study of culture also can be called the study of communications, for what we are studying in this context are the ways in which experience is worked into understanding and then disseminated and celebrated[...].* – vgl. Carey (2008), S. 34.

<sup>166</sup> Bollhöfer (2007), S. 65.

#### **2.3.4.2 Ein weiter Kommunikationsbegriff und seine sozialtheoretische Verortung – Einflüsse des symbolischen Interaktionismus**

Die eher traditionellen Kommunikationsmodelle, in denen Botschaften von einem Sender linear an einen Empfänger transferiert werden, können die Bedingtheit von Kultur und Kommunikation nicht adäquat abbilden: So wird in diesen Modellen einseitig dem Sender eine aktive Rolle zugeschrieben und unterstellt, dass vor allem dieser eine kommunikative Absicht verfolgt, die per Botschaft auf den passiven Empfänger übertragen wird. Das Medium des Kommunikationsvorgangs (z. B. Sprache) dient dabei dem möglichst eindeutigen Transfer der Botschaften, die „wie in einem Container vom Sender zum Empfänger transportiert werden. Dies impliziert, dass beide Seiten völlig identische Vorstellungen von den Inhalten haben.“<sup>167</sup> Insbesondere in Kontexten interkultureller Kommunikation zeigt sich aber, dass die Vorstellung von einem einfachen Transfer von Informationen zu kurz greift:

Vielmehr müssen sowohl der Prozess des ‚Sendens‘ wie auch der des ‚Empfangens‘ einer ‚Nachricht‘ als Konstruktionsprozesse aufgefasst werden. Eine solche konstruktivistische Auffassung von Kommunikation erklärt auch, weshalb es bei der Kommunikation zu Missverständnissen kommen kann. In interkultureller Kommunikation resultiert das Missverstehen vor allem daraus, dass die Gesprächspartner bei der Konstruktion der Nachricht ihr eigenes kulturelles Wissen zugrunde legen.<sup>168</sup> [Hervorhebungen im Original]

Im konstruktivistischen Verständnis von Kommunikation verschiebt sich der Fokus also auf die Konstitution von Bedeutung durch die am Kommunikationsprozess beteiligten Partner. In dieser Sichtweise wird kommunikative Bedeutung – wie auch schon kulturelle Bedeutung – innerhalb menschlicher Interaktion ausgehandelt und erschaffen. Analog dazu spricht Burkart von Kommunikation als soziales Handeln und führt aus: „Ein ‚kommunizierender‘ Mensch ist einer, der etwas im Hinblick auf (mindestens) einen anderen Menschen tut – er handelt also ‚zutiefst‘ sozial.“<sup>169</sup> Der so

---

<sup>167</sup> Bollhöfer (2007), S. 67.

<sup>168</sup> Erll/Gymnich (2007), S. 83.

<sup>169</sup> Burkart (2002), S. 25.

eingeleitete Kommunikationsprozess ist demnach kein statischer (vgl. oben genannte Transfermodelle), sondern ein dynamischer Vorgang, an dem mindestens zwei Partner beteiligt sind:

Damit Kommunikation überhaupt stattfinden kann, ist es notwendig, daß (mindestens zwei) Lebewesen zueinander in Beziehung treten – sozialwissenschaftlich formuliert: daß sie interagieren. Kommunikation als ein Ereignis, das zwischen Lebewesen abläuft, kann als eine spezifische Form der sozialen Interaktion begriffen werden.<sup>170</sup>

In Kommunikationssituationen interagieren Menschen miteinander und zwar in Form kommunikativer Handlungen. Im Allgemeinen verfolgen sie dabei die Absicht, Bedeutungen miteinander auszutauschen und Verständigung herbeizuführen (unabhängig von der nachgeschalteten Realisierung einer bestimmten Kommunikationsintention):

Zu diesem Zweck müssen sie daher Zeichen als Symbole (für bestimmte Bedeutungen) gebrauchen; erst dadurch sind sie ja dazu imstande, wechselseitig vorhandene bzw. vorrätige Bedeutungen im Bewußtsein zu aktualisieren.<sup>171</sup>

Um diesen auf der Grundlage von Symbolen stattfindenden Austausch weiter zu untersuchen, bietet sich eine Anbindung an den auf Mead zurückgehenden Ansatz des symbolischen Interaktionismus an, in dem das „In-Beziehung-Treten des Menschen mit seiner Umwelt thematisiert“<sup>172</sup> wird. Wie der Begriff des symbolischen Interaktionismus bereits suggeriert, liegt die zentrale Annahme zugrunde, dass der Mensch in einer symbolischen Umwelt lebt (vgl. oben dargestellter moderner Kulturbegriff). Innerhalb dieser sind „Dinge“ (physische Gegenstände, Mitmenschen, Institutionen, Werte und Normen, eigene und fremde Handlungen, etc.) zunächst lediglich wahrnehmbar, aber nicht *per se* mit einer (gegebenen) Bedeutung versehen. Erst durch Interaktionsprozesse mit den Mitmenschen und Dingen werden den Bestandteilen der symbolischen Umwelt Bedeutungen zugeschrieben:

---

<sup>170</sup> Ebd., S. 30.

<sup>171</sup> Burkart (2002), S. 56.

<sup>172</sup> Ebd., S. 54.

So ist z. B. ein Sessel nicht „von sich aus“ ein Sessel. Ein Kleinkind lernt die Bedeutung eines Sessels erst dann kennen, wenn andere Personen im Hinblick auf diesen Sessel handeln, indem sie z. B. darauf sitzen [...] Dadurch „definieren“ und „interpretieren“ die handelnden Personen erst die Bedeutung des Gegenstandes „Sessel“ für das Kleinkind.<sup>173</sup>

In der hier skizzierten Vorstellung, dass Menschen über interpretative und bedeutungskonstruierende Prozesse ihre symbolische Umwelt erschließen, zeigt sich eine Parallele zum oben hergeleiteten Kultur- und Kommunikationsverständnis. Auch hier gilt der Mensch als ein symbolbildendes und -verwendendes Wesen, das konkrete sinnliche Zeichen mit geistigen Bedeutungsinhalten versieht und erst im Austausch mit anderen Sinnhaftigkeit erschafft.

Die in Folge entstehenden „Texte“ (als Speicher der Zeichen und Symbole) und deren Deutungen sind in gewisser Weise kulturspezifisch und spielen daher in interkulturellen Kontaktsituationen eine entscheidende Rolle. Dabei sind die kulturspezifischen Deutungsmuster größtenteils nicht direkt zugänglich, sondern nur indirekt über Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen der Menschen zu erschließen (vgl. Kulturdimensionen nach Posner und Perceptas-Conceptas-Relation). Die genannten Scriptabläufe oder auch der Vergleich des deutschen mit dem japanischen Teamverständnis sind nur zwei Beispiele, in denen deduktiv Einblicke in kulturbedingte Bedeutungskonstruktionen möglich werden.

Innerhalb des symbolischen Interaktionismus wird die Verbindung zwischen menschlichem Handeln und der sozialen Konstruktion von Bedeutungen näher spezifiziert. So folgt menschliches Handeln nach Blumer drei Prämissen:

Die erste Prämisse besagt, dass Menschen „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter „Dingen“ wird hier alles verfasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie – eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen.

---

<sup>173</sup> Burkart (2002), S. 55.

Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung dieser Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht.

Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.<sup>174</sup>

Anhand der Prämissen wird deutlich, dass Bedeutungen von „Dingen“ in einem Kreislauf sozialvermittelter Handlungs-, Interpretations- und Modifikationsprozesse entstehen (vgl. Abb. 4). Die so entwickelten Bedeutungen beeinflussen in Folge das situative menschliche Handeln gegenüber den Dingen.

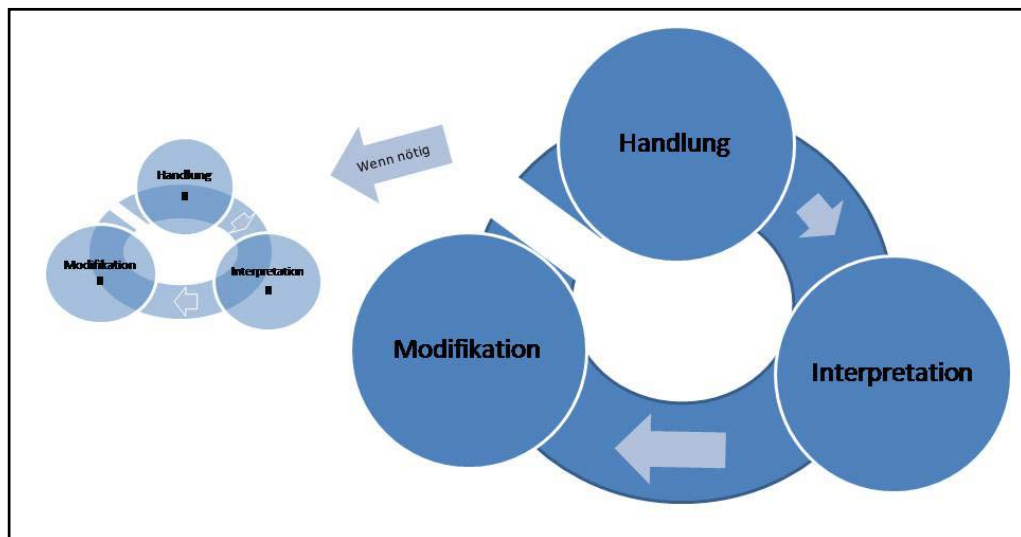


Abb. 4: Handlungs- und Modifikationskreislauf.

Eine Besonderheit in diesem Prozess ist die Herausbildung von gemeinschaftlichen Deutungs- und Handlungsmustern. Löst die Wahrnehmung eines spezifischen „Ding“ – im weitreichenden Verständnis Blumers – eine stabile, gemeinschaftlich getragene und gefestigte Interpretation aus, so sind wiederkehrende korrespondierende Handlungsweisen die Folge. Grundlage hierfür ist die Vorstellung von möglichen Handlungsweisen in Verbindung mit der gemeinschaftlich getragenen Deutung. In Interaktions-situationen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Handlungen entlang dieser Vorstellung steuern (beziehungsweise sich bewusst konträr, d.h. non-konform verhalten).

<sup>174</sup> Blumer (1973), S. 81.



Nach Blumer kommt es selbst im Kontext von wiederkehrenden gemeinschaftlichen Handlungsmustern zu kontinuierlichen Bedeutungskonstruktionsprozessen. Situationsgemäß werden – wenn auch repetitiv – Bedeutungen in der Interaktionen mit Mitmenschen und den „Dingen“ ausgehandelt. Erst wenn diese zu konstanten Bedeutungskonstruktionen führen, kommt es zur Ausbildung der gemeinschaftlichen Handlungsmuster. Hieraus erklärt sich die Formung sozialer Regeln und Normen, die als Ergebnis der gemeinschaftlich getragenen Deutungsmuster und ihrer korrespondierenden Handlungsweisen zu verstehen sind.<sup>175</sup>

Im Hinblick auf kulturelles und interkulturelles Handeln liefert das dargestellte symbolisch-interaktionistische Verständnis der Bedeutungskonstruktion wichtige Erkenntnisse. Zusammenfassend lässt sich zunächst eine grundständige Verbindung zur eingangs zitierten Kulturdefinition von Maletzke erkennen, in der Kultur beschrieben wird „als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die im Verhalten und Handeln der Menschen [...] sichtbar werden“<sup>176</sup>. Da Verhalten und Handeln gemäß der Prämissen nach Blumer als Grundlage für den Kreislauf der Bedeutungskonstruktionsprozesse gelten (vgl. Abb. 4: Handlungs- und Modifikationskreislauf: Handlung → Interpretation → Modifikation → Handlung-II), sind kulturspezifische Bedeutungskonstruktionen die Konsequenz.

Bedeutungen wiederum werden innerhalb kommunikativen Handelns – in wechselseitiger Verständigung – miteinander geteilt. Dabei ist Kommunikation an ein Medium gebunden, das als Vermittlungsinstanz zwischen den Kommunikationsteilnehmern fungiert:

Das Medium [...] macht es erst möglich, eine Anzahl von Ausdrucksformen zu bilden, innerhalb derer verschiedene Bedeutungsinhalte als unterschiedliche Zeichen manifest werden. [...] Menschen sind dazu in der Lage, Zeichen stellvertretend für etwas (Gemeintes) zu verwenden; Zeichen, die eine derartige Repräsentationsfunktion erfüllen, wurden Symbole genannt. Menschliche Kommunikation konnte somit als **symbolisch vermittelte Interaktion** begriffen werden.<sup>177</sup> [Hervorhebung im Original]

---

<sup>175</sup> Blumer (1973), S. 86ff.

<sup>176</sup> Maletzke, G. (1996), S. 16.

<sup>177</sup> Burkart (2002), S. 62f.

Da Bedeutungen bereits innerhalb *einer* Kulturgemeinschaft ständigen Aushandlungsprozessen unterworfen sind, kommt es – bedingt durch unterschiedliche Bedeutungskonzeptionen und Interpretationen – teilweise dazu, dass die symbolisch vermittelte Interaktion missverständlich verläuft.

In den hier fokussierten interkulturellen Kontaktsituationen scheint die Wahrscheinlichkeit einer fehlerhaften Zeichendeutung noch potenziert, denn es kommt hier bekanntlich zur

Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden.<sup>178</sup>

Es sind diese Situationen, in denen sich die Relevanz interkultureller Kompetenz offenbart, denn:

In dem Maße, in dem sie [die InteraktionsteilnehmerInnen; J.S.] jedoch interkulturelle Kompetenz erwerben, sinkt die Gefahr von Missverständnissen oder zumindest wird es unwahrscheinlicher, dass Missverständnisse unentdeckt bleiben oder zu einem Konflikt führen.<sup>179</sup>

Die Aneignung dieser Kompetenz setzt interkulturelle Lernprozesse voraus, in denen Handlungswissen erworben wird, das ein effektives und angemessenes Interagieren mit Menschen verschiedener kultureller Herkunft ermöglicht.

---

<sup>178</sup> Knapp/Knapp-Potthoff (1990), S. 66.

<sup>179</sup> Erll/Gymnich (2007), S. 83.

## **2.4 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz – Eine zweite Annäherung**

Zu Beginn des vorliegenden zweiten Kapitels werden in einer ersten Annäherung die Umrisse interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz skizziert: Interkulturelle Kompetenz gehört zu den sogenannten *soft skills* der globalisierten Lebenswelt des 21. Jahrhunderts; der Kompetenzerwerb fällt in den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und zählt zu den Prozessen des lebenslangen Lernens (LLL). Bildungspolitisch ist interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe von Schule curricular angelegt und findet sich fächerübergreifend verankert. In der Vermittlung interkultureller Kompetenz kommen drei miteinander verzahnte Teilkompetenzen (die affektive, die kognitive und pragmatisch-kommunikative) zum Tragen, wobei die pragmatisch-kommunikative eine Schlüsselposition einnimmt, da sie interkulturelle Interaktionsprozesse erst ermöglicht. Innerhalb interkultureller Interaktionsprozesse wiederum ergeben sich Möglichkeiten der Anwendung und des Erwerbs der affektiven und kognitiven Teilkompetenzen (vgl. Kap. 2.1 / 2.2).

Der sich abzeichnende Fokus auf (inter)kulturelle Interaktionen und damit auf Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen geht einher mit dem modernen kulturwissenschaftlichen Verständnis von Manifestation von Kultur. So ist Kultur in der semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Auslegung als ein Symbolsystem zu verstehen, in dem – über soziale Interaktionen – Bedeutungen fortwährend erschaffen werden. Kultur ist also nicht als statisch-geschlossenes, sondern als ein prozessuales-offenes System zu verstehen, in dem Bedeutungen stetig neu ausgehandelt und konstruiert werden. Folglich geben insbesondere die genannten Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen Aufschlüsse über kulturelle Zusammenhänge (vgl. Kap. 2.3.1-3). Als solches geraten vor allem die zahlreichen Formen kommunikativer Interaktionsprozesse ins Blickfeld, da eine ursächliche Verbindung zwischen Kultur und Kommunikation konstatiert werden kann (vgl. Kap. 2.3.4): Auf der einen Seite zeigt

sich Kommunikation als symbolisch vermittelte Interaktion kulturell beeinflusst, auf der anderen Seite kommt es im Symbolsystem Kultur zur fortwährenden Aushandlung von Bedeutungen und damit zu entsprechenden Kommunikationsprozessen; vereinfacht ausgedrückt bedarf Kultur also der Kommunikation.

### 2.4.1 Interkulturelles Lernen – Lernspirale interkultureller Kompetenz

Überträgt man nun den in den vorangegangenen Teilkapiteln hergeleiteten modernen Kulturbegriff und das erweiterte Verständnis von Kommunikation (als symbolisch vermittelte Interaktion) auf das Feld der interkulturellen Kompetenz, so zeigen sich aufschlussreiche Verbindungen. Die folgende Definition von G. Hansen liefert einen ersten Einblick:

Was bedeutet eigentlich *„interkulturell“* gebildet zu sein?  
Es bedeutet Handlungsfähigkeit in verschiedenen, kulturell oder sozial definierten Situationen. Also: die Fähigkeit, sich auf verschiedenen Sprachebenen und in mehreren Sprachen zu bewegen, unterschiedliche Werte, Normen oder Lebensperspektiven zu erkennen, zu respektieren und mit deren Repräsentanten innerhalb akzeptierter Regeln interagieren zu können sowie die Einsicht in die begrenzte Reichweite der eigenen Handlungsfähigkeit und Kommunikationsmöglichkeiten. Kurz: Pluralismus nicht nur als Lippenbekenntnis zu beschwören, sondern ihn aktiv zu leben.<sup>180</sup>

In ähnlicher Weise und in sehr prägnanter Form beschreibt Lüsebrink interkulturelle Kompetenz als das Vermögen, „mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“<sup>181</sup> In beiden Darstellungen findet sich also eine Akzentuierung der Fähigkeit, in interkulturellen Kontexten angemessen und effektiv<sup>182</sup> interagieren zu können und dabei zwischen verschiedenen kulturellen Sichtweisen und Perspektiven vermitteln zu können.

---

<sup>180</sup> G. Hansen (1996), S.7 f.

<sup>181</sup> Lüsebrink (2005), S. 9.

<sup>182</sup> Das Wort *effektiv* beschreibt hier ein zielerreichendes Vorgehen unter der bewussten Vermeidung von Regelverletzungen im Umgang mit Angehörigen fremder Kulturen.

Dem Erwerb interkultureller Kompetenz geht ein Lernprozess voraus, den Paige et al. wie folgt beschreiben:

*Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviorally, and affectively.*<sup>183</sup>

In dieser Definition finden sich vielfältige Bezugspunkte zu den Inhalten der vorangegangenen Teilkapitel. So ist zunächst auf den im letzten Satz angesprochenen, sich dynamisch entwickelnden Lernprozess zu verweisen, der sich auf kognitiver, verhaltensmäßiger (pragmatisch-kommunikativer) und affektiver Ebene vollzieht. Diese Vorstellung deckt sich mit dem Zusammenspiel der drei in Kap. 2.2 vorgestellten sich gegenseitig bedingenden interkulturellen Teilkompetenzen. In Anlehnung an Deardorff sowie an Erll / Gymnich stellen die Teilkompetenzen die integralen Bestandteile einer Lernspirale dar, über die die interkulturelle Kompetenz erworben und dynamisch weiterentwickelt wird.<sup>184</sup>

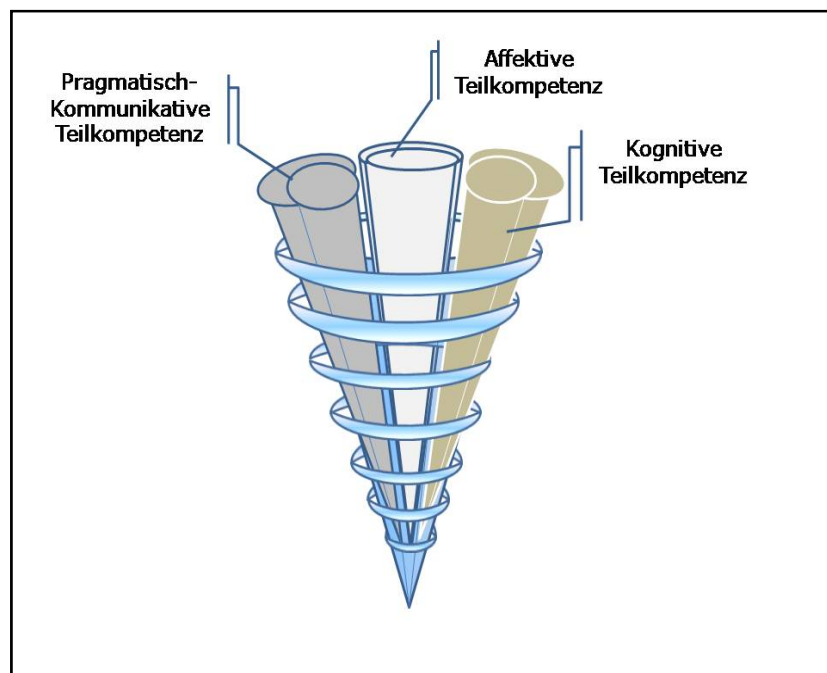


Abb. 5: Lernspirale interkultureller Kompetenz.

<sup>183</sup> Paige et al. (1999), S. 50.

<sup>184</sup> vgl. Erll/Gymnich (2007), S. 148ff und Bertelsmann Stiftung (2006).

Der Einstieg in die Lernspirale erfolgt zunächst über die affektive Teilkompetenz – oder mit den Worten von Paige et al. mit dem „*dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner [...] affectively.*“<sup>185</sup> Dabei handelt es sich vor allem um das Entwickeln einer grundlegenden Motivation zu – und dem Interesse an – interkulturellen Interaktionen. In interkulturellen Kontexten sind eine positive Einstellung zu kultureller Vielfalt sowie ein hohes Maß an Empathie gefragt. Zudem ist auch Ambiguitätstoleranz erforderlich, die als Fähigkeit beschrieben ist, kulturell begründete Widersprüchlichkeiten, Mehrdeutigkeiten und Unterschiede wahrzunehmen, sie gleichzeitig aber zu akzeptieren und nicht zu verurteilen.

In einer Einschätzung der Tragweite der affektiven Lerndimension greift Deardorff auf das Bild des *affektiven Filters* zurück und suggeriert damit, dass Defizite im affektiven Bereich bis hin zu einer Blockade des interkulturellen Lernprozesses führen können. Dabei steht die Verwendung des Begriffs *affektiver Filter* im Zusammenhang mit Krashens Fünf-Hypothesen-Modell zum Zweitsprachenerwerb. Als Teil des Modells beschreibt Krashen den affektiven Filter als: „*a mental block, caused by affective factors [...] that prevents input from reaching the language acquisition device.*“<sup>186</sup> Der Vorstellung nach sind somit affektive Faktoren in der Lage, den Sprachlernprozess zum Erliegen zu bringen. Deardorffs Übertragung auf interkulturelle Lernprozesse suggeriert auch hier eine fundamentale Einflussnahme durch den affektiven Bereich. Deardorffs Verweis auf die folgenden Ausführungen von Okayama, Furuto und Edmondson unterstreicht die Wichtigkeit der affektiven interkulturellen Lerndimension:

*What may be most important is [...] to maintain culturally competent attitudes as we continue to attain new knowledge and skills while building new relationships. Awareness, the valuing of all cultures, and a willingness to make changes are underlying attitudes that support everything that can be taught or learned.*<sup>187</sup>

---

<sup>185</sup> Paige et al. (1999), S. 50.

<sup>186</sup> Krashen (1985), S. 100.

<sup>187</sup> Okayama/Furuto/Edmondson (2001) zitiert in Deardorff (2006), S. 97.

Die affektive Dimension kann so gesehen als Voraussetzung für beziehungsweise Fundament der interkulturellen Lernprozesse verstanden werden. Je nach Lernniveau spiegelt sie den Grad der Aufgeschlossenheit gegenüber und der Wertschätzung von interkulturellen Interaktionen wider. Dabei bezieht sich der Begriff ‚Interaktionen‘ sowohl auf persönliche interkulturelle Kontakte als auch auf die allgemeine Auseinandersetzung mit interkulturellen (Lern)Inhalten ein.

Die durch eine positive emotionale Haltung möglichen Interaktionen gilt es nun zu initiieren und zu gestalten. Hierzu bedarf es eines weiteren Elements der Lernspirale, nämlich der pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenz. Sie umfasst die Fähigkeiten die nach Paige et. al durch einen *„dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner [...] behaviorally [...]“*<sup>188</sup> erworben werden. Die pragmatisch-kommunikative Kompetenz umfasst das Vermögen, sich in interkulturellen Interaktionen angemessen, konstruktiv und produktiv zu verhalten. Hierbei kommen Kommunikationsfähigkeiten – im weiten Verständnis von Kommunikation als Fähigkeiten zur symbolisch vermittelten Interaktion – in Betracht: Hierzu gehört vor allem der flexible Umgang mit unterschiedliche Interaktions- und Denkweisen, die Verwendung geeigneter Kommunikationsmuster, ein angemessenes (fremd)sprachliches Handeln<sup>189</sup> sowie der Einsatz kommunikativer Problemlösungsstrategien (im Umgang mit Missverständnissen und Nicht-Verstehen sowie zur Schlichtung und Mediation von Konfliktsituationen).

---

<sup>188</sup> Paige et al. (1999), S. 50.

<sup>189</sup> Innerhalb der multidisziplinären Interkulturalitätsforschung gibt es Strömungen, in denen (fremd)sprachliches Handeln nicht zu den integralen Bestandteilen interkultureller Kompetenz gezählt wird, so zum Beispiel im Bereich wirtschaftswissenschaftlicher Kontexte. Dem entgegen Hu/Byram: *„[I]ntercultural competence research in the context of business communication is characterised by a consistent lack of attention to the linguistic aspect.[...] Intercultural competence appears as a competence which is separated from (foreign) language and communicative competence. This disregard of the language aspect is difficult to accept from a discourse theoretical and foreign language teaching viewpoint. As Göller argues, ‘Human sense-making. Intra- or intercultural communication and interaction (...) is above all connected to language or is mediated through language. This is the case for all forms of intra- and intercultural exchange. Language and culture are closely interwoven’ (2000: 330f) (our translation).“* – Hu/Byram (2009), S. XX.

Ein angemessener und produktiver Verlauf interkultureller Interaktionen beruht allerdings nicht allein auf einer positiven Grundhaltung (affektive Dimension) und dem Vermögen, pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten situationsgemäß und effektiv einzusetzen. Zusätzlich ist die Entwicklung des kognitiven Bereichs der interkulturellen Lernspirale relevant – nach Paige et al. „a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively [...]“<sup>190</sup> Die kognitive Dimension zeigt eine enge Verbindung zur pragmatisch-kommunikativen, da interkulturelle Interaktionen *per se* zwar kommunikativ-pragmatisch vermittelt werden, sich inhaltlich unter anderem aber auf eine kulturell-wissensbasierte Grundlage stützen.

Diese kognitive interkulturelle Lerndimension ist wiederum durch eine vielschichtige Struktur gekennzeichnet, wobei kulturelles Faktenwissen in Form von deklarativen landeskundlichen Kenntnissen – als explizites Wissen über eine Kulturgemeinschaft – nur *einen* der Bereiche ausmacht. Weitere bestehen aus Kenntnissen über kulturgeprägte Wahrnehmungsformen und Bedeutungskonstruktionen, über kulturgebundene Interaktions- und Kommunikationsformen sowie über implizite kulturelle Wissensbestände. Insgesamt führen die verschiedenen Bereiche der kognitiven Lerndimension, in Anlehnung an die kultursemiotischen Ansätze von Posner, an ein Wissen über das jeweilige Zusammenspiel der materialen, sozialen und mentalen Kulturdimensionen heran (vgl. Kap. 2.3.2). Da in diesem Zusammenspiel bekanntlich der „Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen“<sup>191</sup> einer Kultur erzeugt wird, ist es ein grundlegender Bestandteil der kognitiven Lerndimension.

Der in Kap. 2.3.2 vorgestellte Dreischritt, wonach kulturelle Phänomene beschrieben, erklärt und schließlich kontextualisiert werden („Was?“ „Warum?“ „In welchen Kontexten?“) stellt eine elementare Arbeitsweise innerhalb der kognitiven interkulturellen Lerndimension dar. Die verfolgte Zielperspektive besteht darin, die

---

<sup>190</sup> Paige et al. (1999), S. 50.

<sup>191</sup> Neumann/Nünning (2006), S. 11.



kulturspezifischen Verknüpfungen historischer und gegenwärtiger Perspektiven, Denk- und Handlungsmuster nachzuvollziehen und zu ergründen. Dabei führen die beobachtbaren kulturellen *Perceptas* an die Klärung des ‚Was?‘ heran, wobei die unbeobachtbaren *Conceptas* die Antworten des ‚Warum?‘ und ‚In welchen kulturspezifischen Kontexten?‘ liefern (vgl. Eisbergmodell von Kultur sowie Dreischritt-Analyse nach Bolten; Kap. 2.3.2-3). Auf Grundlage dieser Analyse wird es möglich, in einen Reflexionsprozess einzutreten, in dem die eigenkulturelle Perspektive um die fremdkulturelle ergänzt wird. Somit kann die eigene ethnozentrische Sichtweise relativiert werden sowie ein Perspektivenwechsel vollzogen und zwischen den verschiedenen Sichtweisen vermittelt werden.<sup>192</sup>

Um den Perspektivenwechsel und das Vermitteln zwischen den verschiedenen Sichtweisen zu unterstützen, ist über die bereits genannten kulturspezifischen kognitiven Wissensfelder hinaus ein kulturelles Metawissen gefragt. Dies ist ebenfalls der kognitiven Lerndimension zuzurechnen und gewährt Einblicke in die Funktionsweisen von Kultur. Diesbezüglich ist auf den ersten Teil der oben genannten Definition interkulturellen Lernens von Paige et al. zurückzukommen:

*Culture learning is the process of acquiring the **culture-specific** and **culture-general knowledge**, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures.*<sup>193</sup> [Hervorhebungen J.S.]

Kulturelles Metawissen (im Sinne eines *culture-general knowledge*) umfasst dabei zunächst ein Verständnis von Kultur an sich, dass sich beispielsweise in einem Wissen über einen Kulturbegriff äußert (vgl. Kap. 2.3.1). Des Weiteren handelt es sich um Erkenntnisse über die Einflussnahme von Kultur auf die Wahrnehmung, auf Wissensbestände, auf Kommunikations-, auf Interaktions- und somit auch auf Bedeutungskonstruktionsprozesse (vgl. Kap. 2.3.1-4). Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse ist die Fähigkeit zu entwickeln, zum einen die eigenkulturell und zum anderen die fremdkulturell bestimmten Wirklichkeitsbilder, Einstellungen, Verhaltens- und Kommunikationsweisen bewusst erfahrbare und reflektierbar zu

---

<sup>192</sup> vgl. Deardorff (2006), S. 19.

<sup>193</sup> Paige et al. (1999), S. 50.

machen (vgl. Perspektivenwechsel). Diese Fähigkeit hat notwendigerweise einen forschend-entwickelnden Charakter und zielt auf das Vermögen, durch aufmerksames Zuhören und Beobachten das Wissen um kulturelle Phänomene und kulturelle Bestimmtheit auszuweiten<sup>194</sup>, analysieren und evaluieren zu können. Dabei beinhaltet das Evaluieren einen Schritt, in dem die Konsequenzen der unterschiedlichen kulturellen Bestimmtheit für interkulturelle Interaktionen abgeschätzt werden. In der Fähigkeit zur Antizipation möglicher interkultureller Herausforderungen zeigt sich erneut die Notwendigkeit, Wechsel zwischen verschiedenen kulturellen Perspektiven vollziehen zu können.

Zusammenfassend verdeutlichen die verschiedenen interdependenten Dimensionen der Lernspirale, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz eines dynamischen, lebenslangen Lernprozesses bedarf. Auf Basis einer mehrdimensionalen Kompetenzentwicklung entsteht ein Bewusstsein sowohl für die Herausforderungen als auch die Chancen interkultureller Interaktionen. Dabei führen fortwährende interkulturelle Lernerfahrungen zu einem stetigen Eintreten in die Lernspirale und somit zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz:

Je mehr Dimensionen erreicht und je öfter sie durchlaufen werden, umso höher der Grad an Interkultureller Kompetenz. [...] So wirkt jede interkulturelle Interaktion auf die zugrunde liegende Motivation, Handlungs- und Reflexionskompetenz der Akteure zurück.<sup>195</sup>

Die verschiedenen interkulturellen Lerndimensionen tragen – jeweils unterschiedlich verortet<sup>196</sup> – zur Fähigkeit des Einzelnen bei, zwischen verschiedenen kulturellen Perspektiven wechseln zu können. Dieser Möglichkeit zum Perspektivenwechsel geht die Reflexion der eigen- und fremdkulturellen Sichtweise voraus. Dabei

---

<sup>194</sup> Die Fähigkeit, das Wissen über die eigene und fremde Kulturen stetig auszuweiten, erscheint vor dem Hintergrund der Veränderlichkeit, Unabgeschlossenheit und Unendlichkeit kultureller Wissensbestände durchaus erforderlich. Diesbezüglich stellen interkulturelle Kontaktsituationen einen der möglichen Ausgangspunkte dar, um neues kulturelles (fremd- und eigenkulturelles) Wissen aufzubauen und zu reflektieren.

<sup>195</sup> Bertelsmann Stiftung (2006), S. 8. – vgl. auch Erll/Gymnich (2007), 148 f.

<sup>196</sup> *Verortet* bezieht sich hier auf die verschiedenen Bereiche der interkulturellen Teilkompetenzen: den affektiven, den kognitiven und den pragmatisch-kommunikativen.

führt die Ergänzung der eigenkulturell geprägten Sichtweise um die fremdkulturelle zu einem Zugewinn eines weiteren Referenzsystems für Bedeutungskonstruktionsprozesse (vgl. 2.3.4). Es kommt also zur „Relativierung einer ethnozentrischen Sicht durch die Herausbildung einer von Abstammung losgelösten Perspektive“<sup>197</sup>. Das Verständnis für und die Einsicht in fremdkulturelle Sichtweisen führen gleichzeitig zur Steigerung der Empathie.

Die Übernahme fremdkultureller Perspektiven hat auf der Ebene der interkulturellen Interaktionen eine gewisse Anpassungsfähigkeit zur Folge. Diese ermöglicht, sich auf kulturgeprägte Denk-, Handlungs-, Kommunikations- und Verhaltensweisen des Gegenübers einzustellen und eventuell selbst die fremden kulturellen Interaktionsformen anzuwenden. Hierbei rückt die Zielvorgabe interkultureller Kompetenz ins Blickfeld:

Interkulturelle Kompetenz [...] führt zu konstruktiver, weil angemessener und effektiver Kommunikation der beteiligten Akteure in interkulturellen Situationen. Angemessene Kommunikation bedeutet dabei, dass wichtige „kulturelle“ Regeln, die die Akteure für verbindlich erachten, nicht verletzt werden. Effektive Kommunikation heißt, dass die Akteure die Ziele ihrer Interaktion auch tatsächlich erreichen.<sup>198</sup>

Der Lernprozess, der zu beschreiten ist, um angemessen und effektiv in interkulturelle Interaktionen einzutreten zu können, ist an die beschriebenen Dimensionen der Lernspirale interkultureller Kompetenz gekoppelt. Dabei ist die multidimensionale Lernspirale mit dem Erwerb und der Entwicklung der vielfältigen Einstellungen und Fähigkeiten verbunden, die ihrerseits im dynamischen Zusammenspiel der Kulturen zum Einsatz kommen. Dem Erwerb interkultureller Kompetenz liegt somit kein endlicher Wissenskanon zugrunde, sondern eine dynamisch-prozessorientierte Entwicklung, in der Strategien und Fähigkeiten ausgebildet werden. Der Vorstellung nach folgt diese interkulturelle Kompetenzentwicklung einer stufenweisen Progression, die im Folgenden näher beschrieben wird.

---

<sup>197</sup> Deardorff (2006), S. 18.

<sup>198</sup> Bertelsmann Stiftung (2006), S. 8.

### 2.4.2 Interkulturelles Lernen als Progression – Bennetts Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität

Im Kontext interkultureller Interaktionsprozesse kommt es unweigerlich zu einer Begegnung und Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Konstrukten und Konzeptionen. Um diese erfahrenen kulturellen Unterschiede in die eigene Lebenswelt einordnen und in ihrer Andersheit gleichzeitig akzeptieren zu können, bedarf es der genannten Dimensionen interkultureller Kompetenz. Gemeinsam tragen sie dazu bei, eine interkulturelle Sensibilität zu entwickeln und somit ein grundlegendes Verständnis für die Handlungsabsichten der jeweiligen (fremdkulturellen) Interaktionspartner aufzubauen. Laut Witte geht es dabei weniger darum,

die kulturellen Deutungsmuster der fremden Kultur in ihrer Totalität zu verstehen, da sie einerseits zu komplex sind, andererseits von den sozialen Akteuren in der Regel nicht bewusst als Basis ihrer Handlung zugrunde gelegt werden [...].<sup>199</sup>

Ziel ist es vielmehr, ein soziokulturelles Kontextwissen zu generieren, das ein emphatisches Verstehen des Gegenübers ermöglicht:

Man muss sich vielmehr in die fremde Person hinein [...] versetzen [...], um in einem reflexiven (und vergleichenden) Prozess die Lebensformen, Normen, Regeln und Konventionen zu erschließen, die ihr Handeln motivieren und leiten, so dass aus deren Perspektive situationsbezogen Sinn konstruiert werden kann.<sup>200</sup>

Der Prozess, in dem diese geforderte interkulturelle Sensibilität (als Resultat interkultureller Kompetenz; vgl. reflexiver kultureller Perspektivenwechsel) erworben wird, lässt sich nach Bennett als progressives Stufenmodell beschreiben, das durch eine „kontinuierlich zunehmende Kultiviertheit im Umgang mit kulturellen Unterschieden“<sup>201</sup> gekennzeichnet ist.

Bennett beschreibt in seinem *Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität* (*A developmental model of intercultural*

---

<sup>199</sup> Witte (2009), S. 53.

<sup>200</sup> Ebd., S. 53.

<sup>201</sup> Jugend für Europa (2002), S. 28.

*sensitivity*<sup>202</sup>; siehe auch Abb. 6) einen Lernprozess, der von der Ablehnung bzw. Leugnung kultureller Unterschiede bis hin zur Akzeptanz und Anerkennung kultureller Differenzen reicht. Am Ende der progressiven Entwicklung steht dabei die bereits erwähnte interkulturelle Sensibilität, die es möglich macht, „fundamentale Unterschiede in der Weltsicht der Kulturen zu erkennen und mit ihnen umgehen zu lernen.“<sup>203</sup>

Betrachtet man die einzelnen Entwicklungsstufen, so lässt sich zunächst festhalten, dass Bennett zwischen drei *ethnozentrischen* sowie drei *ethnorelativen* Stufen unterscheidet. Dabei sind die ethnozentrischen dadurch gekennzeichnet, dass der Einzelne seine eigene kulturelle Weltsicht als die einzig mögliche ausgibt und so die Gelegenheiten zur Übernahme anderer kultureller Wahrnehmungsweisen verweigert. Der Ethnorelativismus hingegen beruht auf der Annahme, „dass Kulturen nur in Bezug auf einander und bestimmte Verhaltensweisen nur innerhalb eines kulturellen Kontextes verstanden werden können.“<sup>204</sup>

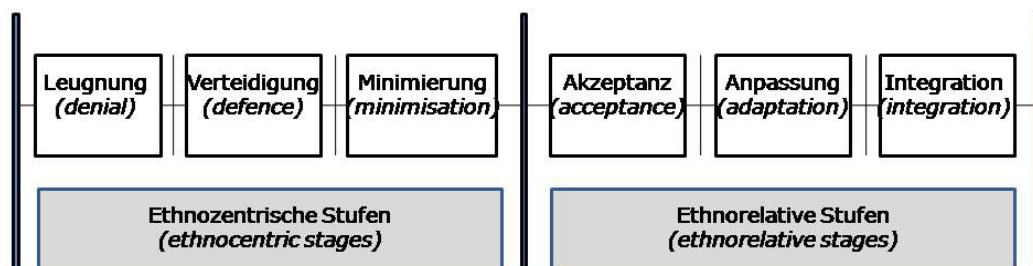


Abb. 6: Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität nach Bennett  
(*A developmental model of intercultural sensitivity*).  
Das erste ethnozentrische Stadium ist das der Leugnung (*Denial*). In dieser Phase ist sich der Einzelne der Kulturprägung seiner eigenen Deutungsmuster nicht bewusst, so dass er – basierend auf der unbewusst angenommenen Universalgültigkeit des eigenen Lebensentwurfs – gegenüber „der Existenz und Validität alternativer Konstruktionsweisen [...] nicht aufmerksam und sensibel“<sup>205</sup> ist. Ein Interesse an fremdkulturellen Bedeutungskonstruktionen ist hier in keiner Weise gegeben.

<sup>202</sup> Bennett (1993), S. 21 ff.

<sup>203</sup> Jugend für Europa (2002), S. 28.

<sup>204</sup> Jugend für Europa (2002), S. 30.

<sup>205</sup> Witte (2009), S. 55.

Das zweite Stadium beschreibt Bennett als Phase der Verteidigung (*Defence*). Hier vollzieht sich das Umschlagen von Desinteresse an anderen kulturellen (Be)Deutungsmustern hin zu einem Gefühl der Bedrohung. Das „Fremde“ wird nicht mehr ignoriert, es wird angegangen. Dieses Gefühl der Bedrohung ist vor allem darauf zurückzuführen, dass kulturelle Unterschiede als eine – womöglich bessere – Alternative zum eigenen Lebenskonzept gesehen werden. Als Reaktion auf diese subjektiv erlebte Gefahr beginnt der Einzelne, die abweichende Weltsicht negativ zu bewerten. Mit dieser Diskreditierung verbunden ist die generelle Tendenz, die eigene Kultur ausschließlich positiv zu beurteilen und folglich aufzuwerten. „Anderen Kulturen, die stillschweigend als minderwertig eingeschätzt werden, wird dabei wenig oder keine Bedeutung zugemessen.“<sup>206</sup>

Die dritte und letzte ethnozentrische Phase (Minimierung) zeichnet sich durch „ein Postulat prinzipieller Gleichheit [aus], das auf eigenkulturellen Kategorien beruht.“<sup>207</sup> In dieser Phase wird der Unterschied zwischen eigener und fremder Kultur zunächst erkannt. In Folge kommt es zwar nicht zur Diskreditierung des Fremdkulturellen, aber auch hier erfolgt keine Anerkennung, denn die vorhandenen Unterschiede werden nivelliert. So werden die kulturellen Differenzen durch das Zugrundelegen eines physischen oder transzendentalen Universalismus<sup>208</sup> des Menschen banalisiert und relativiert:

*In minimization [...] a basic similarity among all human beings [...] which emphasizes the commonality of human life and biology, or [...] the commonality at a mystic or spiritual level [is assumed]. Learners at this level acknowledge and may be interested in the existence of differences in institutions and customs, but believe that such differences are superficial and overlay a basic similarity.*<sup>209</sup>

Im Gegensatz zu den drei ethnozentrischen Phasen werden die kulturellen Differenzen in den nun folgenden ethnorelativen Stadien nicht mehr als Bedrohung, sondern vielmehr als Herausforderung und Chance verstanden. Dieser Wechsel vom Ethnozentrismus zum

---

<sup>206</sup> Jugend für Europa (2002), S. 30.

<sup>207</sup> Weidemann (2007), S. 495.

<sup>208</sup> vgl. Research Centre for Languages and Cultures Education (2003), S. 18.

<sup>209</sup> Research Centre for Languages and Cultures Education (2003), S. 18.

Ethnorelativismus wird über die elementare interkulturelle Fähigkeit des Perspektivenwechsels herbeigeführt (vgl. Kap. 2.4.1). Die Möglichkeit, fremdkulturelle Perspektiven einnehmen zu können und so andere Denk-, Handlungs- und Verhaltensmuster erfahrbar zu machen, führt dazu, dass die eigenkulturelle Weltsicht nicht länger als die einzig gültige gesehen wird, sondern als eine unter vielen anderen. Bennett spricht in diesem Fall von der Überwindung einer paradigmatischen Barriere.<sup>210</sup>

Ausgangspunkt und zugleich die erste Stufe des Ethnorelativismus ist die bereits erwähnte Akzeptanz kultureller Unterschiede (*Acceptance*): „Zunächst wird akzeptiert, dass verbale und nonverbale Verhaltensweisen von Kultur zu Kultur verschieden sind und dass alle diese Verschiedenheiten Respekt verdienen.“<sup>211</sup> Innerhalb dieser Stufe entwickeln die Lerner vor allem ein kulturelles Metawissen und sind sich zusehends über ihre eigene Kulturprägung bewusst:

*They are able to express their own behavior as culturally contexted behaviour and to understand that their positions are influenced by their cultural context and may question the absolutism of the positions they have developed during their primary socialization. They can develop culture-general categories [...] rather than necessarily having a high level of culture-specific knowledge.*<sup>212</sup>

Aufbauend auf dieser grundlegenden Akzeptanz erfolgt auf der nächsten Stufe die Anpassung (*Adaptation*).

In dieser Phase geht es nicht darum, andere kulturelle Werte zu assimilieren und damit zu übernehmen, sondern vielmehr darum, das eigene Verhalten und die eigene kulturellgeprägte Weltsicht um neue Ansichten zu ergänzen. Hier findet sich die Vorstellungen eines dynamisch-prozessualen Kulturverständnisses (vgl. Kap. 2.3.1-4) und einer dynamisch-prozessorientierten interkulturellen Kompetenz wieder, da deutlich wird, dass Kulturalität nicht statisch ist, sondern sich stetig weiterentwickelt. Wichtigste Voraussetzung und Bedingung für die in dieser Phase geleistete Anpassung des eigenen Verhaltens ist Empathie, also die Fähigkeit, die Sichtweise seines

---

<sup>210</sup> vgl. Weidemann (2007), S. 495.

<sup>211</sup> Jugend für Europa (2002), S. 30.

<sup>212</sup> Research Centre for Languages and Cultures Education (2003), S. 18.

(fremden) Gegenübers zu übernehmen und dadurch eine Situation anders wahrzunehmen, als es der eigene kulturelle Kontext vorschreibt bzw. nahe legt. Der Empathiebegriff wird dabei so erweitert,

dass dem Einzelnen verschiedene abgegrenzte Bezugsrahmen oder verschiedene kulturelle Rahmen zur Verfügung stehen. [...] Der Unterschied wird dann als Teil des eigenen Selbst wahrgenommen, da man ihn in zwei oder mehrere verschiedene kulturelle Rahmen eingeordnet hat.<sup>213</sup>

Während der Einzelne sich in der Phase der Anpassung somit in mehreren verschiedenen Bezugsrahmen bewegt, ist die nun anschließende Phase der Integration durch den Versuch gekennzeichnet, diese verschiedenen Rahmen in einem einzigen Rahmen zusammen zu bringen.

*As such, shifting one's cultural perspective becomes part of the learner's understanding of self, and identity becomes more fluid and multivariate. The learner may feel that he / she is no longer centered in any one culture, but is rather on the margins of a combination of cultures.*<sup>214</sup>

Der End- beziehungsweise Zielpunkt des Progressionsmodells von Bennett stellt also eine konstruktive kulturelle Marginalität dar, über die sich eine uneingeschränkte kulturelle Reflexions-, Integrations- und Mediationsfähigkeit ergibt:

Sie [die konstruktive Marginalität, J.S.] bedeutet einerseits die Nicht-Zugehörigkeit zu einer Kultur, [...] ermöglicht andererseits aber auch echte interkulturelle Mediation, die Fähigkeit, im Rahmen verschiedener Weltansichten zu handeln.<sup>215</sup>

Bennetts Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität stellt – wenngleich auf einer relativ abstrakten Ebene – die Progressionsstufen interkulturellen Lernens dar und ermöglicht so eine strukturierte Vorstellung von komplexen Zusammenhängen des interkulturellen Kompetenzerwerbs. Das Aufschlüsseln in die verschiedenen Entwicklungsstufen schafft eine Basis, von der aus Rückschlüsse und Ausblicke auf schulische Vermittlungsprozesse geleistet werden können. In Verbindung mit der vorgestellten Lernspirale interkultureller Kompetenz inklusive der darin enthaltenen Lerndimensionen ist das Fundament dafür gelegt, im

---

<sup>213</sup> Jugend für Europa (2002), S. 30.

<sup>214</sup> Research Centre for Languages and Cultures Education (2003), S. 19.

<sup>215</sup> Jugend für Europa (2002), S. 31.



Rahmen dieser Arbeit interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht zu beleuchten.

Wenn mehrere Wahrheiten einleuchtend sind  
und sich unbedingt widersprechen,  
bleibt dir nichts anderes übrig  
als deine Sprache  
zu wechseln.

Antoine de Saint-Exupéry

### **3 Interkulturelles Lernen und bilingualer Unterricht**

#### **3.1 Interkulturelles Lernen und bilingualer Unterricht – Eine konzeptionelle Verbindung**

Die progressive Entwicklung interkultureller Kompetenz unter Einbeziehung der mehrdimensionalen und prozessorientierten interkulturellen Lernspirale ist eine Bildungsaufgabe, die es im Rahmen der bestehenden schulischen Curricula umzusetzen gilt (vgl. interkulturelles Lernen als fächerübergreifendes und übergeordnetes Lernziel; Kap. 2.1). Zur Verfolgung dieses Bildungsansatzes zeigt sich der bilinguale Unterricht besonders geeignet, wobei bereits die Initiierung der Unterrichtsform eine enge Verbindung zum interkulturellen Lernen aufweist. So gilt der bilinguale Unterricht als ein sprachen- und bildungspolitisches Resultat der bilateralen Annäherung in Folge des deutsch-französischen Kooperationsvertrags des Jahres 1963. Demnach ist die traditionelle Zielperspektive des bilingualen Schulmodells, die Schülerinnen und Schüler zu kulturellen Mittlern zu erziehen (vgl. Kap. 1.2). Die hierfür notwendige interkulturelle Kompetenz wird innerhalb der schulischen Umsetzung des Partnersprachen- und Partnerkulturkonzepts vermittelt, wobei es insbesondere zur integrativen Auseinandersetzung mit sowohl fremdsprachlichen als auch (fremd)kulturellen Inhalten kommt. Um diese interkulturelle Gewichtung zu ermöglichen, werden in der ursprünglichen schulischen Umsetzung des bilingualen Unterrichts vor allem gesellschaftskundliche Fächer wie Geschichte, Politik und Erdkunde herangezogen.

Innerhalb seines bildungspolitischen Rahmens ist der bilinguale Unterricht als ein direkter Beitrag zur Entwicklung eines vertieften gegenseitigen kulturellen Verständnisses zu verstehen. Die Unterrichtsform ist aus dem Zusammenhang der deutsch-

französischen Aussöhnung erwachsen und ist somit als ein schulischer Beitrag zur Friedenserziehung zu verstehen.<sup>216</sup> Wie die nachfolgenden Ausführungen verdeutlichen, kann der bilinguale Unterricht auch heute noch – 40 Jahre nach seiner Einführung – vor dem Hintergrund seiner traditionellen interkulturellen Ausrichtung bestehen.

### **3.1.1 Sprachliche und sachfachliche Ausweitung des bilingualen Modells – „Der Stein des Anstoßes“**

Die ursprüngliche deutsch-französische Ausprägung des bilingualen Unterrichts in den Fächern Geschichte und Geographie scheint geradezu automatisch interkulturelle Lernanlässe zu ermöglichen. Das Bild von Unterrichtsverläufen, in denen verschiedene kulturell geprägte Betrachtungsweisen zu gesellschaftskundlichen Themen kontextualisiert, kontrastiert und perspektiviert werden, drängt sich förmlich auf. Im Zuge seiner 40jährigen Entwicklung hat sich der bilinguale Unterricht allerdings dahingehend weiterentwickelt, dass auch andere Fremdsprachen und Unterrichtsfächer im bilingualen Modell umgesetzt werden (fremdsprachliche und sachfachliche Diversifizierung; vgl. Kap. 1.2.2). Folglich hat sich das bilinguale Unterrichtskonzept von seinem ursprünglichen Partnersprachen- und Partnerkulturansatz ein Stück weit entfernt. Es stellt sich die Frage, ob dies mit negativen Auswirkungen auf das interkulturelle Lehr- und Lernpotential verbunden ist, und es gilt zu klären, ob sich interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht vor allem aus der ursprünglichen Sprach- und Fächerkombination ergibt (französisch-deutscher gesellschaftskundlicher Unterricht) oder aber aus der didaktisch-methodischen Grundkonzeption des bilingualen Modells erwächst (genauer gesagt aus der Integration fremdsprachlichen, fremdkulturellen und sachfachlichen Lernens). Ist Letzteres der Fall, kann ein konzeptionelles und damit fächer- und sprachübergreifendes interkulturelles Lernpotential konstatiert werden.

---

<sup>216</sup> vgl. neben Kap. 1.2. auch bspw. Breidbach (2003), S. 221.

Dieser These eines „universalen interkulturellen Lernpotentials bilingualer Bildungsgänge“ steht allerdings die Auffassung einiger Wissenschaftler entgegen, die die Ausweitung des bilingualen Unterrichts auf die englische Sprache und die Einbeziehung nicht-gesellschaftskundlicher Unterrichtsfächer mit einer Abnahme des interkulturellen Lernpotentials in Verbindung bringen.<sup>217</sup> In Bezug auf die Verwendung des Englischen wird begründet, dass es wegen seiner weltweiten mutter-, amts- und verkehrssprachlichen Verbreitung sowie seiner Funktion als *lingua franca* im internationalen Diskurs (beispielsweise in diplomatischen, politischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, neu-medialen Kontexten) wenig kulturgebunden erscheint. Diesbezüglich kann Küster beispielhaft zitiert werden:

Denn Englisch erscheint ja vielfach weniger als Nationalsprache bzw. als Sprache, die an bestimmte geographische Räume gebunden ist, sondern als *lingua franca*, als Passe-partout auf Reisen, als internationale Wirtschafts- und Wissenschaftssprache. Ebenen kultureller Semantisierung treten damit tendenziell zurück.<sup>218</sup>

In Bezug auf die zusätzliche Kritik an der Einbeziehung nicht-gesellschaftskundlicher Fächer ins bilinguale Modell kann Mäsch angeführt werden. Er problematisiert insbesondere die Verwendung naturwissenschaftlichen Unterrichts mit Verweis auf eine angebliche Kulturunabhängigkeit dieser Fächer: „*Natural science subjects have no significant relationship with the culture of the partner country.*“<sup>219</sup> In ähnlicher Weise spricht auch Hallet von einer „zu vermutenden geringeren Kulturdeterminiertheit der Naturwissenschaften.“<sup>220</sup>

Mit Rückgriff auf das Halletsche *Bilingual Triangle* (vgl. Kap. 1.3.5) liegt eine Schmälerung des interkulturellen Lernpotentials im naturwissenschaftlichen Unterricht auf den ersten Blick nahe, da dessen Inhalte vor allem im Bereich der *Phänomene mit kulturübergreifender und globaler Bedeutung* zu erwarten sind. Um jedoch interkulturelle Lernprozesse zu initiieren – so suggeriert

---

<sup>217</sup> vgl. beispielsweise Hallet (1998), S.118; Küster (2004), S. 135; Mäsch (1993), S. 162; Schmid-Schönbein/Goetz/Hoffknecht (1994), S. 7.

<sup>218</sup> Küster (2004), S. 135.

<sup>219</sup> Mäsch (1993), S. 162.

<sup>220</sup> Hallet (1998), S. 118.

das *Bilingual Triangle* – sind alle drei Zielfelder des Modells relevant. Es sind also zusätzlich die Bereiche *Phänomene und Sachverhalte der eigenen Kultur und Gesellschaft* sowie *Phänomene und Sachverhalte der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften* für die Gestaltung und Zielsetzung des bilingualen Unterrichts zu berücksichtigen. Eine Schiefelage zugunsten *kulturübergreifender und globaler* Inhalte scheint das Gleichgewicht und damit auch das interkulturelle Lernpotential des bilingualen Unterrichts zu beeinträchtigen.

#### **3.1.2 Interkulturelles Lernen – Ein sprach- und fächerübergreifendes Element bilingualen Unterrichts**

Entgegen der zuvor beschriebenen Argumente einer Verminderung interkulturellen Lernens in Folge der sprachlichen und sachfachlichen Ausweitung des bilingualen Modells, wird im Folgenden ein konzeptionell getragenes und somit sprach- und fächerübergreifendes interkulturelles Lernpotential hergeleitet. Um diese synergetische Verbindung zwischen bilinguaalem Unterricht und interkulturellem Lernen aufzuzeigen, wird insbesondere auf die Erkenntnisse der beiden vorangegangenen Kapitel zurückgegriffen. Im Rahmen der Darstellungen wird es möglich, die gerade beschriebene Kritik am englischsprachigen und auch naturwissenschaftlichen bilingualen Unterricht sukzessive zu entkräften.

##### **3.1.2.1 Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Eine schulministerielle Vorgabe**

Zu Beginn der Ausführungen ist an den allgemeinen schulischen Bildungsauftrag der interkulturellen Erziehung zu erinnern (vgl. Kap. 2.1), wonach alle Schulfächer angehalten sind, Beiträge zu interkulturellen Lernprozessen zu leisten. Dementsprechend findet sich dieser Auftrag in den jeweiligen fachspezifischen Richtlinien

wieder, die es bekanntlich auch in bilingualen Bildungsgängen einzuhalten gilt (vgl. Kap. 1.3.4). Im Einklang mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, wie dem in Kapitel 2 erwähnten Beschluss *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*<sup>221</sup>, ist interkulturelles Lernen zur schulischen Querschnittsaufgabe und somit zu einem fächerübergreifenden Lernziel avanciert.

Auch der englischsprachige bilinguale Unterricht hat sich in jeglicher sachfachlicher Ausrichtung an diesem interkulturellen Bildungsauftrag zu orientieren. So finden sich in den Vorbemerkungen der Schriftenreihe des nordrhein-westfälischen Schulministeriums *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht* Hinweise zur Umsetzung dieses interkulturellen Bildungsauftrags:

Themen und Inhalte für die bilingualen Sachfächer [...] [werden] so ausgewählt, dass sie einerseits den allgemeinen curricularen Anforderungen der einzelnen Fächer entsprechen, andererseits – wo möglich – Einsichten und Kenntnisse zu Gesellschaft, Staat, Wirtschaft, Kultur, Natur und Umwelt der jeweiligen Bezugsländer erweitern und vertiefen. Dabei werden Grundprinzipien des interkulturellen Lernens berücksichtigt.<sup>222</sup>

Schulministeriell ist interkulturelles Lernen also in allen Unterrichtsfächern – inklusive der bilingual unterrichteten – vorgesehen und auch fest verankert. Schenkt man der oben angeführten Kritik allerdings Glauben, laufen die schulministeriellen Vorgaben zum interkulturellen Lernen und die Möglichkeiten innerhalb des deutsch-englischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts quer zueinander.

#### **3.1.2.2 Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Kontextualisierung des „Königswegs“**

In Anbetracht der Kritik an der Kulturunbestimmtheit der englischen Sprache und Kulturunabhängigkeit naturwissenschaftlicher Inhalte, sind zwei stark pointierte Zitate der vorangegangenen Kapitel über das interkulturelle Lernen im bilingualen Unterricht nochmals

---

<sup>221</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996).

<sup>222</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994), S. 7.

aufzugreifen. Gemeint ist zum einen Wolffs Aussage „wenn interkulturelles Lernen als schulisches Lernziel überhaupt eingelöst werden kann, dann sicherlich am besten im bilingualen Sachfachunterricht“<sup>223</sup> und zum anderen der von Wildhage & Otten geschilderte Eindruck, „dass es sich bei diesem Unterrichtsangebot gleichsam um den ‚Königsweg‘ handelt, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden“<sup>224</sup> (vgl. Kap. 1.2.3 und 2.1).

In den jeweiligen Kontexten der Zitate wird das Potential des gesellschaftskundlichen Unterrichts, wie etwa das des Fachs Geschichte, besonders hervorgehoben. Es soll an dieser Stelle auch nicht bezweifelt werden, dass die Beschäftigung mit kulturell verschieden perspektivierten geschichtlichen Themen äußerst vielfältige interkulturelle Lernanlässe schafft. Diese Annahme wird zudem durch verschiedene Forschungsergebnisse untermauert, wobei für den Bereich der interkulturellen Lernprozesse im bilingualen Geschichtsunterricht insbesondere auf die Arbeiten von Lamsfuß-Schenk, Müller-Schneck sowie Kollenrott hinzuweisen ist.<sup>225</sup>

Während Wolff auf der einen Seite gesellschaftskundliche Fächer in Bezug auf interkulturelles Lehren und Lernen im bilingualen Unterricht exemplarisch hervorhebt, schließt er auf der anderen Seite die naturwissenschaftlichen Fächer in keiner Weise aus. Ebenso wenig wird die Verwendung der englischen Sprache als Ausschlusskriterium oder Schmälerungsgrund für interkulturelles bilinguales Lehren und Lernen angeführt. Dies kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass sich Wolff den kritischen Stimmen über einen vermeintlich kultur~~un~~bestimmten englischsprachigen und kultur~~un~~abhängigen naturwissenschaftlichen bilingualen Unterricht nicht anschließt.

Wildhage und Otten scheinen sich in ihren Ausführungen – innerhalb derer sie bekanntlich den bilingualen Unterricht als ‚Königsweg‘ des gekoppelten interkulturellen und fremdsprachlichen

---

<sup>223</sup> Wolff (2007), S. 32.

<sup>224</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 11.

<sup>225</sup> Siehe Lamsfuß-Schenk (2008), Müller-Schneck (2006), Kollenrott (2008).

Lernens beschreiben – auf den kontrovers geführten wissenschaftlichen Diskurs zu beziehen. In Antizipation einer Kritik am englischsprachigen bilingualen Unterricht stellen die Autoren einen direkten Vergleich zum bikulturellen Partnerkulturmodell der deutsch-französischen Variante an. Dabei kommen sie für den deutsch-englischen Unterricht zum folgenden Schluss:

Eine entsprechend klar definierte Orientierung im Sinne *b*/kulturellen Lernens und einer einheitlichen Zielsprachenkultur fällt für deutsch-englische Modelle schwer, macht mit Blick auf die englische Sprache als Bezugsmedium auch wenig Sinn. [Hervorhebung im Original]<sup>226</sup>

Allerdings wird die diagnostizierte Schwierigkeit, der englischen Sprache eine einheitliche Zielsprachenkultur zuzuweisen, keineswegs als problematisch dargestellt. Im klaren Gegensatz zur oben zitierten Kritik bezüglich der Kulturunbestimmtheit der englischen Sprache, kommen Wildhage und Otten letztendlich zu einer positiven Auslegung. Aufgrund der vielfältigen und weltweiten Nutzung des Englischen sei „ein großes Spektrum an relevanten Bezügen für das interkulturelle Lernen“ zu verzeichnen.<sup>227</sup>

Auch den zweiten Kritikpunkt der vermeintlichen Kulturunabhängigkeit naturwissenschaftlicher Inhalte und die damit assoziierte Schmälerung des interkulturellen Lernpotentials greifen Wildhage und Otten auf. In Bezug auf die sachfachliche Ausweitung des bilingualen Modells inklusive der Öffnung für naturwissenschaftlichen Fächer heißt es:

Wir plädieren in diesem Zusammenhang dafür, den tradierten Kulturbegriff derart zu erweitern, dass er anders als bei dem deutsch-französischen Modell mit seiner Festlegung auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer auch Bereiche wie Arbeitswelt, Naturwissenschaften oder Sport mit berücksichtigt und damit Fächern aus anderen curricularen Aufgabenfeldern öffnet, den inhaltlichen Kanon des jeweiligen Faches nicht unreflektiert in den bilingualen Sachfachunterricht zu übernehmen, sondern gezielt Themen mit Beispielen aus zielsprachigen Kulturen zu füllen und mit eigenkulturellen Inhalten zu vergleichen und damit den Blick nach außen zu richten, aber auch die Außensicht auf das Eigene zu suchen.<sup>228</sup>

---

<sup>226</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 20.

<sup>227</sup> Ebd., S. 20.

<sup>228</sup> Ebd., S. 20.



Es lässt sich also festhalten, dass Wildhage und Otten explizit – und auch Wolff in indirekter Form – den bilingualen Unterricht in jeglicher sprachlicher und fachlicher Ausrichtung als ein durchaus geeignetes Mittel für das interkulturelle Lernen verstehen. Die Voraussetzung dafür, das interkulturelle Lernpotential des bilingualen Unterrichts sprach- und fächerübergreifend tragfähig zu machen, besteht jedoch darin, den „tradierten Kulturbegriff“ zu überdenken und zu erweitern (vgl. die Forderung von Wildhage und Otten). Das in Kapitel 2 gewonnene Verständnis von Kultur, Interkulturalität und interkulturellem Lernen kann als wissenschaftstheoretische Basis für diese erforderliche Re-Konzeptionierung des Kulturbegriffs dienen.

#### **3.1.2.3 Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Umriss eines zu überdenkenden Kulturbegriffs**

Um den „tradierten Kulturbegriff“ überdenken und erweitern zu können, ist es zunächst sinnvoll, diesen in seinen Grundzügen zu umreißen. Hierbei kann nochmals auf den eingangs zitierten kritischen Einwand Küsters eingegangen werden, in dem der Einsatz der englischen Sprache im bilingualen Unterricht problematisiert wird. Ein Kernbestandteil der Argumentation besteht darin, dass die englische Sprache für interkulturelle Lernerfahrungen deshalb so wenig geeignet erscheint, weil sie nicht das Kriterium einer „Nationalsprache“ erfülle und sie nicht an „bestimmte geographische Räume gebunden“ sei. Zudem träten durch ihre Verwendung als *lingua franca* „Ebenen kultureller Semantisierung ... tendenziell zurück.“<sup>229</sup>

Innerhalb dieser Argumentationslinie lässt sich der „tradierte Kulturbegriff“ erkennen. Eines seiner zentralen Elemente besteht darin, Sprache und Kultur in einen ethnien-, länder- und nationenbezogenen Kontext zu stellen. In dieser essentialistisch-statischen Kulturauffassung wird Sprache als ein elementares

---

<sup>229</sup> vgl. Küster (2004), S. 135.

Unterscheidungsmerkmal verschiedener Kulturen herangezogen.<sup>230</sup> Breidbach formuliert diesbezüglich: „So werden Sprecher der einen Sprache der einen Kultur, Sprecher der Fremdsprache der jeweils anderen Kultur zugerechnet.“<sup>231</sup> Gemäß dieser Vorstellung lassen sich folglich weitgehend homogene Kulturgemeinschaften auf Grundlage ihrer jeweiligen Sprache voneinander abgrenzen. Hiermit eng verbunden ist auch ein Nationenverständnis, das sich insbesondere aus sprachlichen Grenzen ergibt.

Aufgrund ihrer vielfältigen funktionalen Nutzung sowie ihrer weltweiten Verbreitung läuft die englische Sprache diesem Kulturverständnis zuwider.<sup>232</sup> Hierin begründet sich auch Küsters Schluss, wonach der englischen Sprache die Eigenschaft eines kulturungebundenen „*Passe-partout*“ mit reduzierter „kultureller Semantisierung“ zugeschrieben wird.<sup>233</sup> Die hergestellte Verbindung zwischen Sprache, geographischem Raum und Kultur zeichnet allerdings ein sehr stark vereinfachtes Bild der Zusammenhänge.

---

<sup>230</sup> In der Beschreibung des traditionellen Kulturbegriffs verwendet beispielsweise Breidbach den Begriff essenzialistisch-statisch und führt diesbezüglich aus: „Der essenzialistisch-statische Kulturbegriff steht in der Tradition der deutschen Romantik und betrachtet Kultur in ontologischer Perspektive. Kultur wird daher in der Regel als Nationalkultur verstanden. Dabei wird Kultur als ein homogenes Ganzes angesetzt, als ein ‚objektiv existierendes System‘ (Goglin 2003: 97), das empirisch – und dies bedeutet hier sowohl im materiellen als auch im wissenschaftlich-methodologischen Sinn – erfassbar ist und das ggf. bis in die Handlungen des Individuums zurückverfolgt werden kann.“ – (Breidbach [2007], S. 128).

<sup>231</sup> Breidbach (2007), S. 132.

<sup>232</sup> Die weltweite Verbreitung der englischen Sprache und die sich daraus ergebenden subjektiven, kollektiven und kulturellen Auswirkungen innerhalb der vielfältigen (nun) englischsprachigen Gemeinschaften werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht kritisch beleuchtet. Es soll jedoch mit einem Zitat des kenianischen Autors Ngũgĩ wa Thiong’o zumindest beispielhaft die Kritik an der englischsprachigen Expansion angesprochen werden. Im Zusammenhang mit einer kolonialen bzw. neo-kolonialen und imperialistischen Auslegung des englischen Sprachgebrauchs in diversen afrikanischen Ländern konstatiert Ngũgĩ wa Thiong’o: „*The choice of language and the use to which language is put is central to a people’s definition of themselves in relation to their natural and social environment, indeed in relation to the entire universe. Hence language has always been at the heart of the two contending social forces in the Africa of the twentieth century ... English was the official vehicle and the magic formula to colonial elitedom ... The bullet was the means of physical subjugation. Language was the means of spritual subjugation.*“ – (Ngũgĩ wa Thiong’o [1986], S. 4-12).

<sup>233</sup> vgl. Küster (2004), S. 135.

### 3.1.2.4 Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Überprüfung der Kritik an der englischen Sprache

Im Vergleich hierzu bietet der in Kapitel 2.3 vorgestellte moderne Kulturbegriff<sup>234</sup> schlüssigere Perspektiven und stellt im Kontext des bilingualen Unterrichts eine Grundlage für die Erarbeitung eines sprach- und fächerübergreifenden interkulturellen Lernpotentials bereit. Im Folgenden wird sich dem sprachübergreifenden interkulturellen Lernpotential zugewandt und damit die aus dem tradierten Kulturbegriff hergeleitete Kritik am englischsprachigen bilingualen Unterricht relativiert.

Die im zweiten Kapitel vorgestellte Verbindung zwischen *Conceptas* und *Perceptas* einer Kultur sowie die kultursemiotischen Überlegungen von Posner führen zur Vorstellung, dass sich Kultur in den Ebenen der sozialen, mentalen und materialen Dimension manifestiert (vgl. Kap. 2.3.2). Sprache kann dabei als *ein* wichtiges Element der materialen und mentalen Kulturdimensionen verstanden werden. Als Vehikel des Denkens und als Kode der verbalen Kommunikationsprozesse einer Gemeinschaft spielt sie deshalb auch im modernen Kulturverständnis eine zentrale Rolle. Sie ermöglicht die Verknüpfung von konkreten sinnlichen Zeichen mit geistigen Bedeutungsinhalten und fungiert somit als ein Medium für die sinnschaffenden kulturellen Bedeutungskonstruktionen.

In ihrer Funktion als Medium innerhalb von Denk- und Kommunikationsprozessen beeinflusst die verwendete Sprache wiederum die sinnschaffenden Prozesse. Der nach Gumperz und Levinson auch mit modernen sprachwissenschaftlichen Paradigmen vereinbaren Überlegungen der linguistischen Relativität, kann von einer Einflussnahme der Sprache auf kognitive Prozesse ausgegangen werden:

---

<sup>234</sup> Entgegen des traditionellen Kulturbegriffs, der als essenzialistisch-statisch beschrieben wird, kann der moderne, semiotische, bedeutungsorientierte und konstruktivistisch geprägte Kulturbegriff als dynamisch und prozessual bezeichnet werden.

*Thus if there is at least some aspect of semantic structure that is not universal, and at least some cognitive effect of such distinctive semantic properties, then there must be at least some systematic cognitive variation in line with linguistic difference. [Hervorhebungen im Original]<sup>235</sup>*

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass es sich um eine sprachliche *Mit*beeinflussung der Kognition handelt und nicht um ein sprachlich determiniertes Prägen der Gedankenwelt (vgl. Kap. 2.3.4.). Zudem ist innerhalb des Symbolsystems Kultur der sprachliche Kode nur einer von vielen Bausteinen, die genutzt werden, um kulturelle Bedeutung kollektiv auszuhandeln und individuell zu konstruieren.<sup>236</sup>

Diesem Verständnis nach bestimmt nicht Sprache die Kultur, sondern sie ist eines der Mittel, die genutzt werden, um kulturelle Bedeutungen zu erschaffen. Es ist dabei zu beachten, dass die gegenseitige Einflussnahme verschoben ist; die jeweilige Sprache und ihr Gebrauch zeigen sich kulturell bestimmt, während Kultur andersherum durch Sprache nur *mit*bestimmt wird.

Der Einfluss von Kultur auf Sprache zeigt sich unmittelbar in den kulturellen Konventionen des Sprachgebrauchs, die insbesondere in pragmlinguistischen Analysen wie zum Beispiel in soziopragmatischen Studien zu Anredeformen (Namensanreden, Titelverwendung, Duzen und Siezen) untersucht werden (vgl. auch Skripte; Kap. 2.3.4.).<sup>237</sup> Zudem geben die verschiedenartigen Varietäten einer Sprache, wie beispielsweise die des Englischen in Form amerikanischer, australischer, indischer, kanadischer, südafrikanischer oder auch britischer Varietäten, Einblicke in jeweils kulturell beeinflusste Ausprägungen des sprachlichen Kodes. Des Weiteren wird die Bandbreite der möglichen und beobachtbaren kulturspezifischen Einfärbungen von Sprache zusätzlich innerhalb

---

<sup>235</sup> Gumperz/Levinson (1996), S. 24.

<sup>236</sup> Bedeutungen von Dingen werden im Verständnis des symbolischen Interaktionismus durch das Handeln in Bezug auf diese Dinge konstruiert (vgl. Kap. 2.3.4.). Dabei macht das sprachliche Handeln gegenüber den Dingen zwar ein wichtiges Handeln, aber dennoch nur eine der Handlungsmöglichkeiten aus. Weitere Bausteine die in Bedeutungskonstruktionen von Wichtigkeit sind, umfassen beispielsweise die Wahrnehmung der sinnlichen Zeichen selbst, die Möglichkeit, diese kausal zu verknüpfen, sie ins Gedächtnis zu übertragen und mit Emotionen zu verbinden.

<sup>237</sup> Zu deutschsprachigen Anredeformen kann zum Beispiel Hickey (2002) herangezogen werden.

jeder einzelnen Sprache erweitert. So entstehen hier innersprachliche Varietäten, wobei es zum Beispiel zur Entwicklung von Varietäten räumlicher Art in Form des Regiolekts, soziokultureller Art in Form des Soziolekts sowie expressiver Art in Form der verschiedenen Sprachstile und in Form des Idiolekts kommt.

Vor dem Hintergrund des Facettenreichtums der möglichen kulturellen Einflüsse auf Sprache – auch auf die englische Sprache – erscheint die zitierte Kritik Küsters nicht haltbar (Englisch als national bzw. geographisch ungebundene Sprache, die demnach kulturell wenig tragfähig ist).<sup>238</sup> So deutet zunächst die Existenz der zahlreichen Varietäten des Englischen (siehe oben) auf bereits vollzogene und sich vollziehende geographische, soziale oder situativ zuweisbare kulturelle Einflüsse hin.

Für das *Englische als lingua franca* (ELF) steht allerdings noch immer das Argument im Raum, dass es sich um einen kulturungebundenen Kode handelt, in dem „kulturelle Semantisierungen“ zurücktreten.<sup>239</sup> Tatsächlich erfolgt der ELF-Sprachgebrauch in gewisser Weise losgelöst von den soziolinguistischen Wurzeln der englisch-muttersprachlichen Kulturen. Diesbezüglich konstatiert Gnutzmann in der *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*: „When used as a *lingua franca*, English is no longer founded on the linguistic and sociocultural norms of native English speakers and their respective countries and cultures.“<sup>240</sup> Das fehlende englisch-muttersprachliche kulturelle Fundament erlaubt allerdings nicht den Umkehrschluss, dass ELF-Kommunikationsprozesse kulturfrei beziehungsweise kulturungebunden verlaufen. Im Gegenteil, das fehlende muttersprachlich kulturelle Fundament impliziert, dass die jeweiligen Kommunikationspartner ihre eigenen kulturellen Hintergründe in die englischsprachig vermittelten Interaktionen einfließen lassen. Meierkord geht in diesem Zusammenhang sogar soweit zu sagen: „It might seem reasonable to argue that this process implies the

---

<sup>238</sup> vgl. Küster (2004), S. 135.

<sup>239</sup> vgl. Küster (2004), S. 135.

<sup>240</sup> Gnutzmann (2000), S. 358.

*construction of a new inter-culture.*"<sup>241</sup> Pölzl greift dieses Argument auf und erklärt:

*English in lingua franca contact situations is used as a 'native-culture-free' code. This claim does not assume that conversation occurs in a vacuum, but rather that ELF users have the freedom to either create their own temporary culture, to partly 'export' their individual primary culture into ELF or to reinvent their cultural identities by blending into other linguacultural groups [...].*<sup>242</sup>

Das gewohnte Bezugssystem der eigenen Sprache zu verlassen und sich innerhalb eines anderen linguistischen Systems zu bewegen, ist mit dem Ausdruck kultureller Zugehörigkeiten kompatibel. Gleichzeitig scheint die Verwendung einer *lingua franca* lehrreich hinsichtlich interkultureller Kommunikationsprozesse, impliziert sie doch die Konstruktion von Inter-Kulturen (*inter-cultures*) beziehungsweise ermöglicht sie das situative Erschaffen von Übergangskulturen (*temporary cultures*).

Übertragen auf die Zusammenhänge des bilingualen Unterrichts ist davon auszugehen, dass Kulturalität in einer fremden Sprache (natürlich auch der englischen), durchaus zum Ausdruck gebracht werden kann. Zudem lässt die im bilingualen Unterricht hervorgerufene gemeinsame Verwendung der Fremdsprache einige Parallelen – wenn auch künstlich geschaffen – zu einer *lingua franca* vermittelten Kommunikation erkennen.<sup>243</sup> Es ist folglich davon auszugehen, dass auch im bilingualen Unterricht die Ausbildung von *inter-cultures* beziehungsweise *temporary cultures* möglich werden. So sammeln die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen in *lingua franca*-Kommunikation und erlangen dabei Einblicke in die

---

<sup>241</sup> Meierkord (2002), S. 120.

<sup>242</sup> Pölzl (2003), S. 4-5.

<sup>243</sup> Die Verwendung einer *lingua franca* kommt in natürlichen Kontexten dann vor, wenn Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen in Kommunikationssituationen auf eine sie verbindende Fremdsprache zurückgreifen. Entsprechend liefert Seidelhofer für das Englische als *lingua franca* folgende Definition: „In recent years, the term 'English as a lingua franca' (ELF) has emerged as a way of referring to communication in English between speakers with different first languages. Since roughly only one out of every four users of English in the world is a native speaker of the language (Crystal 2003), most ELF interactions take place among 'non-native' speakers of English. Although this does not preclude the participation of English native speakers in ELF interaction, what is distinctive about ELF is that, in most cases, it is a 'contact language' between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication (Firth 1996: 240).“ – (Seidlhofer [2005], S. 339).

Möglichkeiten, eigenkulturelle Hintergründe in fremdsprachliche Diskurse einzubetten.

### **3.1.2.5 Sprach- und fächerübergreifendes interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Synthese auf Basis des modernen Kulturbegriffs**

Über den modernen Kulturbegriff kann zusätzlich zum sprachübergreifenden auch ein fächerübergreifendes, interkulturelles Lernpotential des bilingualen Unterrichts entwickelt werden. Innerhalb dieser Ausführungen wird es möglich, die eingangs angeführte Kritik über die vermeintlich kulturunabhängigen naturwissenschaftlichen bilingualen Fächer zu relativieren.

Gemäß dem modernen Kulturbegriff wird Kultur als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Normen und Werten verstanden, das erst in der Interaktion der Menschen gebildet wird. Im Geertzschen Sinne stellt Kultur das Bedeutungsgewebe dar, in das die Menschen verstrickt sind.<sup>244</sup> Die Bedeutungen innerhalb dieses Gewebes – kulturelle Bedeutungen – sind dabei nicht *per se* gegeben, sondern werden in symbolischen Zeichenprozessen stets neu ausgehandelt und konstruiert. Kultur als der Bestand dieser symbolischen Zeichenprozesse und ihrer kontextspezifischen Deutungen rahmt und konstituiert das Verhalten, Denken und Handeln einer kulturellen Gemeinschaft. Die Vielzahl der gemeinschaftlich vernetzten und kollektiv geteilten Diskurse bestimmt die Konzepte, mit deren Hilfe sich jede Kulturgemeinschaft auf die ihr angemessene Weise die Welt erklärt (vgl. „Kultur als Text“-Metapher; Kap. 2.3.1). Aus dieser kulturspezifischen Erklärung von *Welt* ergibt sich bereits ein grundlegendes Argument für einen fächerübergreifenden Beitrag des bilingualen Unterrichts zum interkulturellen Lernen.

Die Argumentation stützt sich dabei auf zwei Grundannahmen. Zum einen die, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulausbildung zur „systematischen Auseinandersetzung mit und

---

<sup>244</sup> vgl. Geertz (1983), S. 9.

Aneignung von Welt“ angeregt werden.<sup>245</sup> Zum anderen ist ausgehend vom modernen Kulturbegriff davon auszugehen, dass Denkformen, Wahrnehmung, Wissensbestände und somit Weltsicht in gewisser Weise kulturell geprägt sind (vgl. Kap. 2.3.3). Bringt man diese beiden Grundannahmen nun zusammen, wird klar, dass alle Schulfächer einen Beitrag zum kulturellen Lernen leisten. Hierbei ist bewusst von *allen* Fächern die Rede – unabhängig von ihrer fachlichen oder ihrer bilingualen oder nicht-bilingualen Ausrichtung – denn der gesamtschulische kulturelle Bildungsauftrag findet sich bereits in der Verfassung des hier fokussierten Land Nordrhein-Westfalens. Im dritten Abschnitt in Artikel 8 heißt es: „Die staatliche Gemeinschaft hat Sorge zu tragen, daß das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht.“<sup>246</sup> Pointierter spricht Heymann in *Allgemeinbildung und Fachunterricht* davon, dass die Gesamtheit der „Schulfächer [...] die für unsere Kultur und Gesellschaft charakteristischen Zugänge zu der von uns zu erkennenden Welt [repräsentieren].“<sup>247</sup>

Die gesamtschulische und fächerübergreifende kulturelle Bildungsleistung ist natürlich nicht direkt gleichzusetzen mit *interkulturellem* Lernen. Im Rahmen bilingualen Unterrichts kann aber das kulturelle Lernen um die Dimension des interkulturellen Lernens glaubwürdig und naheliegend erweitert werden. Um diese These greifbarer zu machen, bietet es sich an, auf die vereinfachend aber anschauliche Vorstellung über eigen- und fremdkulturelle Perspektiven zurückzugreifen.

Im Einklang mit seiner integrativen Ausrichtung werden im bilingualen Unterricht die sachfachlichen Inhalte idealerweise<sup>248</sup> sowohl aus eigen- als auch aus fremdkultureller Perspektive

---

<sup>245</sup> Heymann (1997), S. 7.

<sup>246</sup> Landtag NRW (1950).

<sup>247</sup> Heymann (1997), S. 7.

<sup>248</sup> Hier wird deshalb von „idealweise“ gesprochen, da die Möglichkeiten zur Exemplifizierung und Vermittlung von eigen- und fremdkulturellen sachfachlichen Inhalten insbesondere vom Einsatz geeigneter Unterrichtsmaterialien abhängen. Inwieweit ein Auszug bereits veröffentlichter und in der Schulpraxis eingesetzter bilingualer Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke Anlässe zu kulturperspektivischem und interkulturellem Arbeiten liefern, wird in Kapitel 4 erörtert.



vermittelt.<sup>249</sup> Wie bereits erwähnt, fordern Wildhage und Otten diesbezüglich:

Den inhaltlichen Kanon des jeweiligen Faches nicht unreflektiert in den bilingualen Sachfachunterricht zu übernehmen, sondern gezielt Themen mit Beispielen aus zielsprachigen Kulturen zu füllen und mit eigenkulturellen Inhalten zu vergleichen.<sup>250</sup>

In ähnlicher Weise wird auch in den nordrhein-westfälischen *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht* ausgeführt, dass Themen und Inhalte so auszuwählen sind, dass sie einerseits den curricularen Anforderungen entsprechen, andererseits Einsichten und Kenntnisse über die Lebenswelt der jeweiligen Bezugsländer vermitteln.<sup>251</sup> Es sind wiederum diese Einsichten in fremde Lebenswelten und die Fähigkeit verschiedene kulturell geprägte Perspektiven einzunehmen, die die tragenden Säulen des schulisch vermittelten interkulturellen Lernens ausmachen (vgl. Kap. 2.4).

In Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 1.3.5 gehen die Forderungen nach Perspektivenwechsel sowie nach einem Erwerb fremdkultureller Einsichten mit der didaktisch-methodischen Grundkonzeption des bilingualen Unterrichts durchaus einher. Darüber hinaus bietet bilingualer Unterricht einen besonderen Rahmen für ein solches mehrperspektivisches Arbeiten, denn die Darstellung verschiedener kultureller Betrachtungsweisen einer Thematik ist hier in authentischer Weise möglich.<sup>252</sup> Während im *nicht*-bilingualen Fachunterricht kulturvergleichendes Arbeiten in der Regel über besonders geeignete Inhalte herbeizuführen ist, scheint im bilingualen Unterricht das eigen- und fremdkulturelle Arbeiten per se naheliegend; bietet sich doch für die fremdsprachliche Vermittlung sachfachlicher Themen der Rückgriff auf zielsprachige

---

<sup>249</sup> Die Vermittlung von Inhalten im bilingualen Unterricht unter Einbeziehung eigen- und fremdkultureller Perspektiven wird in Kap. 1 mehrfach angesprochen und ist zentraler Bestandteil in den didaktisch-methodischen Überlegungen des *Bilingual-Triangle* sowie den schulministeriellen Empfehlungen.

<sup>250</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 20.

<sup>251</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (1994).

<sup>252</sup> Authentisch ist hier als glaubwürdig und naheliegend zu verstehen.

fremdkulturelle Beispiele förmlich an.<sup>253</sup> Exemplarisch wird dies im Folgenden anhand von Beispielen aus dem deutsch-englischen bilingualen Unterricht veranschaulicht.

***Sprach- und fächerübergreifendes interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Skizzierung eines Unterrichtbeispiels***

In einer deutsch-englischen bilingualen Unterrichtsreihe zum Thema der industriellen Revolution ergibt sich automatisch ein Bezug und Fokus auf die Historie Englands im 18. und im 19. Jahrhundert. So gilt England als Vorreiter der industriellen Revolution und ist einerseits der Ort für die im Revolutionskontext wichtigen technischen Erfindungen wie die der *Spinning Jenny* (erste industrielle Spinnmaschine) und ist andererseits Ort der frühen und schnellen Einführung und Verbreitung der Dampfmaschine. Getragen von den tiefgreifenden Veränderungen im primären Wirtschaftssektor (Agrarrevolution), die eine Ernährungssicherung der Bevölkerung bei gleichzeitig sinkendem Bedarf an Landarbeitskräften nach sich zieht, kommt es in England vergleichsweise frühzeitig zum Einsetzen der Landflucht. Die dadurch erhöhte Verfügbarkeit potentieller Arbeitskräfte in städtischen Räumen, das vorhandene Kapital und die im Zusammenhang der Kolonialisierung erschlossenen Märkte leisteten ihrerseits einen bedeutenden Beitrag zu den günstigen Bedingungen und der frühen Entwicklung der industriellen Revolution in England.

Das im Zuge der Revolution veränderte Wirtschaftsgefüge (z. B. Wirtschaftsliberalismus, beeinflusst durch die Arbeiten von John Locke und Adam Smith) und der gesellschaftliche Wandel inklusive des Aufkommens der „sozialen Frage“ (z. B. unkontrollierte Urbanisierung, Missstände in den Arbeits- und Lebensbedingungen) sind Themen, die im bilingualen Unterricht zunächst genuin englischsprachig behandelt werden können. Auf Grundlage englischsprachiger und „englisch-kultureller“ Materialien

---

<sup>253</sup> Die verwendete Dichotomie von *fremd-* und *eigenkulturell* wird an dieser Stelle bewusst nicht problematisiert. Im nachfolgenden Kapitel wird das Begriffspaar jedoch einer Reflektion unterworfen (vgl. Kap. 4.3).

(authentische „englisch-kulturelle Texte“<sup>254</sup>, wie Fallbeispiele, Erfahrungsberichte, Karikaturen, Fotografien, Parteiprogramme oder Statistiken [Produktivitätszahlen, Gehälter, Lebenshaltungskosten]), ist die (Re)Konstruktion einer an der englischen Historie orientierten Perspektive möglich.

Diese fremdkulturelle Betrachtung stellt gleichzeitig den Ausgangspunkt für eine Erweiterung der Thematik um eigenkulturelle Perspektiven dar. Dabei ist die zusätzliche Herausarbeitung der eigenkulturellen Betrachtung der Thematik allerdings nicht als Mittel zum bilingual-didaktischen Zweck des interkulturellen Lernens durch Perspektivenwechsel zu verstehen, sondern sie ergibt sich aus den eigenkulturellen Bezügen der Schülerinnen und Schüler. Denn so wie die englischsprachige Auseinandersetzung mit der industriellen Revolution zunächst scheinbar automatisch ins England des 18. und 19. Jahrhunderts führt, so schafft die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Stichwort: Industriestandort Deutschland) eine Notwendigkeit, die Thematik auch aus der eigenkulturellen Perspektive zu betrachten. Damit ergibt sich auch der unter anderem von Wildhage und Otten geforderte Vergleich zwischen eigen- und fremdkulturellen Perspektiven (vgl. obiges Zitat).

Das angeführte Beispiel zum Thema der industriellen Revolution ist im Fach Geschichte verortet und dient daher – so könnte argumentiert werden – höchstens exemplarisch für gesellschaftskundliche Fächer. Um aber das angekündigte fächerübergreifende interkulturelle Lernpotential des bilingualen Unterrichts zu erarbeiten, erscheint es notwendig, auch Beispiele aus nicht-gesellschaftskundlichen Kontexten anzuführen. Hierbei wiederum bietet sich die Betrachtung des – verschiedentlich kritisierten (siehe oben) – naturwissenschaftlichen Bereichs an. In diesem Rahmen kann zum Beispiel auf den deutsch-englischen Biologieunterricht zurückgegriffen werden, das naturwissenschaftlich bilinguale Fach, das in der hier fokussierten nordrhein-westfälischen

---

<sup>254</sup> Texte werden hier im Sinne der „Kultur als Text“-Metapher verstanden (siehe hierzu Kap. 2.3.1).

bilingualen Bildungslandschaft die höchste Verbreitung aufweist (vgl. Kap. 1.3.2).<sup>255</sup>

***Sprach- und fächerübergreifendes interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Betrachtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Beispiel des Fachs Biologie***

In Bezug auf interkulturelles Lernen im bilingualen Biologieunterricht konstatieren Richter und Zimmermann, dass in der heutigen bildungspolitischen Rahmung neben der wissenschaftlichen Fachkompetenz auch die kulturelle Dimension biologischer Erkenntnisse zu vermitteln sei.<sup>256</sup> Hierzu heißt es erklärend:

Wenn an aktuellen Themen, die individuell wie gesellschaftlich höchst relevant sind, wie z. B. Gentechnik, Klima und Reproduktionsbiologie, pädagogisch sinnvoll gelernt werden soll, müssen auch Bewertungsfragen zugelassen werden. Beispiele aus anderen kulturellen Räumen, die im bilingualen Unterricht aufgegriffen werden, erweitern dabei die Perspektive und bieten einen besonders anregenden Rahmen für die Reflexion des eigenen Umgangs mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen.<sup>257</sup>

Dabei ist der Schluss dieses Zitates, in dem die Reflexion des Umgangs mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen angesprochen wird, für kulturelles sowie interkulturelles Lernen von besonderem Interesse. So kann diesbezüglich auf zwei Ebenen gearbeitet werden: Zum einen eröffnet die Analyse des eigen- und fremdkulturellen *gesellschaftlichen* Umgangs mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen wertvolle Einblicke in kulturspezifische Denkmuster und Handlungsweisen. Zum anderen kann eine Betrachtung des eigen- beziehungsweise fremdkulturellen *schulischen* Umgangs mit naturwissenschaftlichen Inhalten genutzt werden, um die kulturgeprägten Zugänge zu diesen Inhalten aufzudecken. Besonders im letztgenannten Zusammenhang wird es möglich, das zu Beginn dieses Teilkapitels verwendete Zitat von Heymann, „die Schulfächer repräsentieren die für unsere Kultur und Gesellschaft charakteristischen Zugänge zu der von uns zu erkennenden Welt“, zu kontextualisieren.

---

<sup>255</sup> Diese rein quantitativ begründete Auswahl zugunsten eines Beispiels aus dem Bereich des Biologieunterrichts entspricht der im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Orientierung am *Mainstream*. – vgl. Kap. 1.3.2 Bilinguale Zweige – Eine Betrachtung des *Mainstream*.

<sup>256</sup> Richter/Zimmermann (2003), S. 117.

<sup>257</sup> Richter/Zimmermann (2003), S. 117.

Um das interkulturelle Lernpotential durch die Thematisierung der gesellschaftlichen Nutzbarmachung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zu verdeutlichen, kann eine von Richter und Zimmermann beschriebene Unterrichtssequenz dienen.<sup>258</sup> Für den bilingualen Unterricht der Klasse 10 schlagen sie vor, im Bereich der Human-Reproduktionsbiologie US-amerikanische Fallbeispiele zu verwenden. Dabei stellt die Internetseite einer US-amerikanischen Vermittlungsagentur für Eizellen, auf der die personalisierten Annoncen möglicher Spenderinnen zu finden sind, den Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe dar. Auf Grundlage der Anzeigen eröffnen sich vielfältige unterrichtliche Anknüpfungspunkte, wobei – im engen Verbund mit relevanten biologischen Themen – auch ethisch-moralische Fragestellungen bearbeitet werden.<sup>259</sup> Eine dieser Fragestellungen ergibt sich unmittelbar aus der Betrachtung der werbewirksamen Annoncen, in denen „– nach deutschem Verständnis frappierend unbekümmert – reproduktionsbiologische Erkenntnisse angewandt werden.“<sup>260</sup> Dieser Eindruck bietet die Grundlage dafür, den kulturspezifischen Umgang mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zu thematisieren. Dabei werden individuelle und gesellschaftliche ethisch-moralische Vorstellungen reflektiert. So berichten die Autorinnen von folgenden schulpraktischen Erfahrungen:

Die abgebildete Anbieterin wird mit einer Mischung aus Faszination und Widerwillen betrachtet, ihre Motive, ihre Gene weitergeben zu wollen, lösen Staunen aus [...] In den Selbstdarstellungen der Eizellspenderinnen ist festzustellen, dass ihr Verhältnis zum eigenen Körper pragmatischer, eher materiell orientiert ist als in Mitteleuropa. [...] Hinzu kommt ein Selbstverständnis, das aus Sicht deutscher Schüler schon fast kitschig, wenn nicht sogar verdächtig ist: Viele der egg donors sehen sich als Schicksalsgemeinschaft mit anderen Frauen; der Akt des Verkaufs von Eizellen gewinnt dadurch eine moralische Dimension. [...] [Da] die Selbstdarstellungen in sich schlüssig, die moralischen Aussagen durchgehend und selbstverständlich vorhanden sind, drängt sich die Vermutung auf, dass Werthaltungen auch zu sehr grundlegenden Themen kulturell geprägt sind.<sup>261</sup>

---

<sup>258</sup> vgl. Richter/Zimmermann (2003), S. 133-145.

<sup>259</sup> Beispielsweise ergeben sich biologische Themenfelder wie natürliche und künstliche Keimzellenbefruchtung, Keimzellentwicklung, Embryologie, Genetik (auf Ebene der chromosomalen und molekularen Vererbungslehre) sowie das Feld der genetischen Erkrankungen.

<sup>260</sup> Richter/Zimmermann (2003), S. 133.

<sup>261</sup> Richter/Zimmermann (2003), S. 136.

Der skizzierte Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe inklusive der Betrachtung des jeweils kulturspezifischen gesellschaftlichen Umgangs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen veranschaulicht beispielhaft, dass auch in einem naturwissenschaftlichen bilingualen Fach interkulturelle Lernanlässe initiiert werden können. Innerhalb der Unterrichtsreihe erfolgt zudem ein authentischer Gebrauch der englischen Sprache, wie auch zuvor im Beispiel der industriellen Revolution. Der aus bilingual-didaktischen Gründen wünschenswerte Rückgriff auf zielkulturelle, hier amerikanische, Phänomene<sup>262</sup> vollzieht sich dabei aber nicht auf Kosten biologie-didaktischer Überlegungen, sondern scheint sogar zu Synergieeffekten zu führen:

Die Verwendung von Materialien aus dem angloamerikanischen Raum eröffnet die Perspektive für andere didaktische Ansätze, die sinnvoll und ergiebig mit bewährten Unterrichtskonzepten verbunden werden können.<sup>263</sup>

Der Bereich der Human-Reproduktionsbiologie ist nur einer von vielen Themenkomplexen der Biologie, in denen unterschiedliche gesellschaftliche Umgangsweisen mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen kontextualisiert, kontrastiert und perspektiviert werden können.<sup>264</sup>

Das Feld der Biotechnologie und im Speziellen der Bereich der Stammzellforschung dient hier als weiteres Beispiel. Dessen Potential insbesondere für den interkulturell orientierten, bilingualen deutsch-englischen Unterricht deutet sich im folgenden Ausschnitt der Stellungnahme *Stammzellforschung in Deutschland – Möglichkeiten und Perspektiven* der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an:

Die wissenschaftlichen Entwicklungen zu Stammzellen, vor allem zu HES-Zellen [humanen embryonalen Stammzellen; J.S.], vollziehen sich im Wesentlichen im Ausland, wo diese Forschung

---

<sup>262</sup> vgl. beispielsweise die oben zitierte Forderung von Wildhage und Otten: *Den inhaltlichen Kanon des jeweiligen Faches nicht unreflektiert in den bilingualen Sachfachunterricht zu übernehmen, sondern gezielt Themen mit Beispielen aus zielsprachigen Kulturen zu füllen und mit eigenkulturellen Inhalten zu vergleichen.* – vgl. Wildhage/Otten [2003], S. 20.

<sup>263</sup> Richter/Zimmermann (2003), S. 118.

<sup>264</sup> Neben den in dieser Arbeit genannten Bereichen der Human-Reproduktionsbiologie (inklusive der Genetik), der Stammzellenforschung (siehe unten) und der Evolutionsbiologie (siehe unten) ist beispielsweise auch das Großthema Umweltschutz anzuführen. Hierbei deuten bereits die kontrovers geführten Debatten im Rahmen der internationalen Klimagipfel auf weltweit unterschiedliche gesellschaftliche und gesellschaftlich getragene umweltpolitische Standpunkte hin.

öffentlich und privat massiv gefördert wird. Dies gilt unter anderem für den südostasiatisch-pazifischen Raum, für die USA (insbesondere Kalifornien), aber auch für Israel, Großbritannien und andere europäische Staaten. Durch eine sehr restriktive Gesetzeslage ist Deutschland erheblich von diesem weltweiten Erkenntnisfortschritt im Bereich der grundlagen- sowie therapieorientierten Forschung mit HES-Zellen abgeschnitten.<sup>265</sup>

Dieses Zitat ist nur ein kleiner Ausschnitt aus der in Deutschland kontrovers geführten öffentlichen und politischen Debatte um das Thema der Stammzellforschung. Die genannte „sehr restriktive Gesetzeslage“ in Deutschland verdeutlicht, dass der Umgang und die Nutzbarmachung diesbezüglicher naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in anderen Ländern vergleichsweise liberal erfolgen. Es ist gleichzeitig anzunehmen, dass in diesen Ländern die gesellschaftlichen Debatten und kulturgeprägten Perspektiven zur Stammzellforschung anders akzentuiert sind. Um diese fremdkulturellen Perspektiven zu rekonstruieren, bietet der deutsch-englische bilinguale Biologieunterricht erneut einen geeigneten Rahmen, da es sich bei den genannten Ländern vornehmlich um englischsprachige handelt, so dass insbesondere auf authentische Materialien und Quellen aus diesen Länder zurückgegriffen werden kann.

Zu Beginn der Ausführungen zum interkulturellen Lernen im naturwissenschaftlichen bilingualen Unterricht werden zwei mögliche Arbeitsebenen in Aussicht gestellt. Zum einen handelt es sich um die bereits beschriebene Analyse des eigen- und fremdkulturellen *gesellschaftlichen* Umgangs mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. Die zweite Ebene hingegen besteht in der Betrachtung des eigen- beziehungsweise fremdkulturellen *schulischen* Umgangs mit naturwissenschaftlichen Inhalten. Die grundlegende Vorstellung dabei ist, dass über die schulische Herangehensweise an naturwissenschaftliche Themen jeweils kulturgeprägte Zugänge aufgedeckt werden können. Diese These steht in einem engen Zusammenhang mit dem eingangs erwähnten Zitat von Heymann: „Denn die Schulfächer repräsentieren die für

---

<sup>265</sup> Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2006), S. 3.

unsere Kultur und Gesellschaft charakteristischen Zugänge zu der von uns zu erkennenden Welt.“<sup>266</sup>

Als erstes Beispiel kann ein international kontrovers diskutiertes Thema aus dem Bereich des Biologieunterrichts angeführt werden. Unter der Schlagzeile *Keile für Darwin* liefert das Magazin *ZEIT Wissen* im Februar 2006 einen Bericht über die umstrittene Vermittlung des *Intelligent Design*<sup>267</sup> innerhalb einiger US-amerikanischer Schulbezirke:

In den USA kämpfen Fundamentalisten gegen die Evolutionstheorie im Biologieunterricht mit einer neuen Strategie: Statt der Sechs-Tage-Schöpfung propagieren sie nun die Lehre vom *Intelligent Design*. Die ersten Schulbezirke sind erobert. [...] In Dover im Bundesstaat Pennsylvania müssen Biologielehrer den Neuntklässlern einen Text über Intelligent Design vorlesen. [...] Ein Landkreis in Georgia ließ fast drei Jahre lang Lehrbücher mit einem Aufkleber versehen, demzufolge die Evolution nur eine Theorie unter vielen ist. Der Bundesstaat Kansas hat neue Bildungsstandards akzeptiert, die Darwins Abstammungslehre hinterfragen. [...] Die Aussagen der Bibeltreuen bieten wenig Angriffsfläche. *Teach the controversy*, lautet eine ihrer Forderungen, bringt den Kindern die Kontroversen in Darwins Theorie bei. Sie zielen auf einen der Grundpfeiler der Naturwissenschaft, das wiederholte Prüfen und Hinterfragen wissenschaftlicher Theorien. [...] Ein Keil solle in die Gesellschaft getrieben werden, heißt es in einem Strategiedokument [...] Das soll vor allem über die rund 17 000 Schulkreise geschehen. Denn anders als in Deutschland gibt es keinen verbindlichen Lehrplan für die einzelnen Bundesstaaten. Die Inhalte der Schulstunden werden von den regionalen *school boards* eigenständig bestimmt.<sup>268</sup>

In der Zeit nach der Veröffentlichung dieses Artikels ist in einem Präzedenzfall gerichtlich gegen die schulische Vermittlung von *Intelligent Design* entschieden worden: „*The U.S. District Court for the Middle District of Pennsylvania ruled that the Dover, Pennsylvania School Board's efforts to introduce Intelligent Design (ID) into the curriculum were unconstitutional.*“<sup>269</sup> Dennoch suggeriert beispielsweise dieser Auszug aus der im Januar 2009

---

<sup>266</sup> Heymann (1997), S. 7.

<sup>267</sup> Die Lehre des *Intelligent Design (ID)* widerspricht der darwinistisch geprägten Evolutionstheorie der Biowissenschaften. Kurz skizziert geht *ID* – entgegen der darwinistischen Vorstellungen über Evolutions-mechanismen wie Mutation, Rekombination und Selektion – davon aus, dass die Natur in ihrer Komplexität nicht allein durch Mutation, Auswahl und Anpassung erklärbar erscheint, sondern zusätzlich von einer Einflussnahme intelligenter Leitung auszugehen ist.

<sup>268</sup> Von Schaper (2006).

<sup>269</sup> Legal Briefs 4/2 (April 2006).



erschienenen Ausgabe des *Scientific American* eine noch immer kontroverse Situation: „*Creationists who want religious ideas taught as scientific fact in public schools continue to adapt to courtroom defeats by hiding their true aims under ever changing guises.*“<sup>270</sup>

Der deutsch-englische bilinguale Biologieunterricht bietet einen möglichen und authentischen Rahmen zur Diskussion über die auch in US-Amerika höchst umstrittene Vermittlung von *ID*. Ausgehend vom im *ZEIT Wissen*-Artikel genannten Schultext über *ID* oder auch vom genannten Schulbuchaufkleber, kann mindestens in zweierlei Richtung gearbeitet werden: Zunächst entsteht – fachwissenschaftlich geprägt – eine Grundlage auf der sowohl die moderne Evolutionstheorie als auch die Lehre des *Intelligent Designs* vor dem Hintergrund der Prinzipien der wissenschaftlichen Theoriebildung zu diskutieren sind. Zum anderen bietet die Kontextualisierung des schulischen Umgangs mit *Intelligent Design*, inklusive der damit verbundenen US-amerikanischen und internationalen Reaktionen, Einblicke in die Bandbreite möglicher Haltungen und Einstellungen zu diesem Thema. Dabei ermöglicht eine gezielte Recherche, beispielsweise über das Internet, den Zugriff auf die weitgefächerten und heterogenen Meinungsbilder innerhalb der US-amerikanischen Gesellschaft.<sup>271</sup> Die Analyse der

---

<sup>270</sup> Branch/Scott (January 2009) *The Latest Face of Creationism in the Classroom. Scientific American Magazine.*

<sup>271</sup> Das heterogene US-amerikanische Meinungsbild zum Thema *Intelligent Design* kann bereits über zwei im *ZEIT Wissen* Artikel zitierte Stimmen dargestellt werden. Der damalige Senator Rick Santorum vertritt die Position: „Intelligent Design ist eine legitime wissenschaftliche Theorie und sollte in der Schule unterrichtet werden.“ Zudem wird der ehemalige US-Präsident George W. Bush mit den Worten zitiert, „sowohl Evolution als auch ID sollten in der Schule unterrichtet werden, damit die Leute verstehen, worum es in der Debatte geht.“ – (vgl. von Schaper (2006)).

Einen kritischen Standpunkt bringt hingegen der offene Brief der *Elie Wiesel Foundation for Humanity – Nobel Laureates Initiative* an das *Kansas State Board of Education* zum Ausdruck. Eine Vielzahl von Nobelpreisträgerinnen und Nobelpreisträgern erklären hier: „*We, Nobel Laureates, are writing in defense of science. We reject efforts by the proponents of so-called 'intelligent design' to politicize scientific inquiry and urge the Kansas State Board of Education to maintain Darwinian evolution as the sole curriculum and science standard in the State of Kansas.*“ – vgl. *Elie Wiesel Foundation for Humanity* (2005).

Schließlich ist zum Beispiel die Stellungnahme der *United States National Academy of Sciences* zu nennen, in der es heißt: „*Creationism, intelligent design, and other claims of supernatural intervention in the origin of life or of species are not science because they are not testable by the methods of science. These claims subordinate observed data to statements based on authority, revelation, or religious belief.*“ – (*National Academy of Sciences* [1999], S. 25).

verschiedenen Positionen verdeutlicht, dass sie kulturspezifisch verankert sind und innerhalb ihrer kulturellen Kontexte erklärbar oder zumindest rekonstruierbar werden. Folglich ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, fundierte Vorstellungen über verschiedene fremdkulturelle Perspektiven zum Thema *Intelligent Design* zu entwickeln. Der nachgeschaltete Schritt, die gewonnenen fremdkulturellen Perspektiven mit eigenkulturell geprägten Vorstellungen zu ergänzen, ist die kausale didaktische Konsequenz.

Neben der Betrachtung ausgewählter Unterrichtsinhalte, die in fremd- und eigenkulturellen Schulkontexten unterschiedlich behandelt werden (vgl. *ID*), bietet auch die Bewusstmachung der verschiedenen Zugänge zu den Unterrichtsfächern interkulturelle Lernanlässe. Diese ergeben sich daraus, dass bilingual unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer didaktischen Planung nicht nur auf fremdkulturelle Inhalte, sondern auch auf fremdkulturelle Unterrichtsmaterialien zurückgreifen. Eine konkrete Beschreibung des deutsch-englischen Biologieunterrichts kann hier nochmals zur Verdeutlichung angeführt werden:

Dass man Material aus englischsprachigen Ländern verwendet, ist schlicht praktisch. Es gibt eine Fülle von Lernmaterialien, populärwissenschaftlichen Abhandlungen, unterrichtsgerechten Veröffentlichungen bei den Verlagen und im Internet. Mit dem Material wird aber auch der kulturelle Kontext der Wissenschaft transportiert, und der ist anregend anders als gewohnt. So unterscheiden sich Schwerpunktsetzung und Systematik der Inhalte: In vielen Ländern spielt z. B. die Systematik eine deutlich größere Rolle als in den deutschen Lehrplänen; die Verhaltensbiologie ist eng verknüpft mit Evolution, [...] Ökologie ist eher auf Natur- und Landschaftschutz sowie Populationsdynamik ausgerichtet [...]<sup>272</sup>

Im Kontext dieses Zitates finden sich noch weitere biologiewissenschaftliche Beispiele dafür, dass die eigen- beziehungsweise fremdkulturellen schulischen Schwerpunktsetzungen und thematischen Herangehensweisen jeweils kulturspezifisch akzentuiert sind. Darüber hinaus zeigt sich sogar, dass die grundlegende curriculare Struktur des naturwissenschaftlichen Unterrichts länderübergreifend sehr unterschiedlich aufgebaut ist.

---

<sup>272</sup> Richter/Zimmermann (2003), S. 122.

Im hier fokussierten Bundesland Nordrhein-Westfalen findet, in Anlehnung an die klassischen universitären Disziplinen, die naturwissenschaftliche Sekundarstufen-Schulausbildung segmentiert statt<sup>273</sup>; in wissenschaftspropädeutischer Orientierung wird der naturwissenschaftliche Unterricht getrennt voneinander in den Einzelfächern Biologie, Chemie und Physik abgehalten. Im internationalen Vergleich zeigt sich hingegen, dass der naturwissenschaftliche Unterricht in vielen anderen Ländern durch einen integrativen Ansatz charakterisiert ist:

In Kanada und Australien, den USA und Großbritannien, in den Niederlanden, der Schweiz, Norwegen und in zahlreichen anderen Ländern gibt es seit Jahren, manchmal auch Jahrzehnten, ein Schulfach Science oder General Science nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe oder auf College-Niveau. Der große US-amerikanische Lehrerverband NSTA (National Science Teacher Association) hat stark beachtete Ausbildungsrichtlinien für die Ausbildung von Science-Lehrkräften erarbeitet (National Research Council 1996), und die noch einflussreichere *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) geht wie selbstverständlich in ihrem ‚Science for All Americans‘-Projekt von einem einzigen Schulfach Science aus (Rutherford & Ahlgren 1986).<sup>274</sup>

Ein solcher integrativer Ansatz hat thematische Verflechtungen zur Folge, in denen die klassischen naturwissenschaftlichen Teildisziplinen fächerübergreifend zum Einsatz kommen. Wie weitreichend dieser integrative Ansatz curricular umgesetzt wird, zeigt das folgende Beispiel der englischen Schulbehörde (*Qualifications and Curriculum Authority*). Innerhalb des Curriculums für das Schulfach *Science* in der 10. und 11. Jahrgangsstufe (*Key Stage 4*) wird die Zielsetzung des Unterrichts so beschrieben:

---

<sup>273</sup> Die traditionelle segmentierte Form der naturwissenschaftlichen Schulausbildung findet sich in NRW beispielsweise politisch gefestigt durch die Koalitionsvereinbarung der CDU/FDP Landesregierung NRW vom 16. Juni 2005: „Wir werden vor Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes als Sofortmaßnahme auf dem Verordnungsweg alle Möglichkeiten nutzen, um darin angelegte, bildungspolitisch falsche Weichenstellungen zu stoppen. Wir werden die Einführung von integrativen Unterrichtsfächern (Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften) als Ersatz für den spezifischen Fachunterricht ebenso zurücknehmen wie die Abschaffung der Halbjahreszeugnisse in Klasse 3.“ – (vgl. Rehm et al. [2008], S. 104).

<sup>274</sup> Rehm et al. (2008), S. 103.

*During the key stage, pupils should be taught the **Knowledge [sic], skills and understanding** of how science works through the study of organisms and health, chemical and material behavior, energy and radiations, and the environment, Earth and universe. [Hervorhebungen im Original]*<sup>275</sup>

Folglich finden sich in englischen Lehrwerken – die ja das integrative naturwissenschaftliche Curriculum abbilden – entsprechende inhaltliche und didaktische Umsetzungen. Wird nun im Rahmen bilingualen Unterrichts beispielsweise auf englische *Science*-Lehrwerke zurückgegriffen, entstehen zunächst Anregungen zu anderen thematischen Zugängen und zu konzeptionell angelegten fächerübergreifenden Lehr- und Lernszenarien.<sup>276</sup> Zusätzlich zu dieser fachwissenschaftlich-didaktischen Dimension ergeben sich aber auch interkulturelle Lernanlässe, da die Unterrichtsmaterialien Einblicke in fremdkulturelle (naturwissenschaftliche) Sichtweisen eröffnen. Zur Begründung dieser These ist wiederum an Heymanns Aussage zu erinnern, wonach die Schulfächer die charakteristischen gesellschaftlichen und kulturellen Zugänge zur Welt repräsentieren.<sup>277</sup>

Gewiss handelt es sich zunächst sowohl beim integrierten Ansatz (bspw. in England) als auch beim segmentierten Einzelfächermodell (bspw. in NRW) um schulische Wege, über die grundlegende naturwissenschaftliche Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden. So legen beide Ansätze das schulische Fundament für eine naturwissenschaftliche Bildung, die auf gegenwärtige wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreift. Dennoch aber tragen die jeweils verwendeten didaktisch-methodischen Zugänge dazu bei, wie diese naturwissenschaftlichen Erkenntnisse im Einzelnen rezipiert werden. So zeigen das segmentierte Modell auf der einen und der integrierte Ansatz auf der anderen Seite die Ausprägung unterschiedlicher naturwissenschaftlicher Denk-, Verstehens- und Deutungsmuster auf.

---

<sup>275</sup> Qualifications and Curriculum Authority (2007), S. 224.

<sup>276</sup> Die inhaltlichen sowie fachdidaktischen Vor- und Nachteile eines integrativen naturwissenschaftlichen Unterrichts werden im Rahmen dieser Arbeit nicht näher diskutiert. Zu erwähnen ist allerdings, dass insbesondere, angetrieben durch die Ergebnisse der TIMMS und PISA Studien, eine naturwissenschaftlich-fachdidaktische Diskussion um einen integrativen Unterricht entfacht ist. – (vgl. Rehm et al. [2008], S. 101 – 104).

<sup>277</sup> Heymann (1997), S. 7.

Vereinfacht dargestellt wird im segmentierten Unterrichtsansatz die untersuchte Natur in die Welt des Lebendigen (Biologie), die Welt der Stoffe (Chemie) und die Welt der mathematisch fassbaren Gesetzmäßigkeiten (Physik) eingeteilt.<sup>278</sup> Im Rahmen des integrativen Unterrichts hingegen werden naturwissenschaftliche Phänomene unter verknüpfter Betrachtung ihrer biologischen, chemischen und physikalischen Aspekte behandelt. Neben notwendigerweise unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen haben die verschiedenen didaktisch-methodischen Zugänge zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler Naturwissenschaft anders konzeptualisieren:

Indem nun aber im Fach Science nur noch von der einen Wissenschaft der Natur die Rede sein kann, wird [...] deutlich, dass in der Biologie, der Chemie oder der Physik als Einzelschulfächer gar keine *Naturwissenschaft* gelehrt wird, sondern eine Biologiewissenschaft, eine Chemiewissenschaft oder eine Physikwissenschaft [...] <sup>279</sup> [Hervorhebung im Original]

In Weiterführung des Zitats erwächst aus der schulischen Umsetzung des integrierten Unterrichtsansatzes ein eher ganzheitliches Verständnis von *Naturwissenschaft*. Im segmentierten Einzelfächermodell hingegen entsteht ein eher gegliedertes, auf den verschiedenen *Naturwissenschaften* basierendes Verständnis.

Sowohl das oben angeführte Zitat von Heymann als auch die geläufige Metapher der „Schule als Spiegel der Gesellschaft“ bekräftigen die Aussage, dass das jeweilige schulisch vermittelte naturwissenschaftliche Verständnis auch auf die gesellschaftliche und kulturelle Ebene zu übertragen ist. Über die exemplarische Verwendung fremdkultureller Lehrwerke werden Einblicke in das kulturspezifische naturwissenschaftliche Verständnis gewährt und somit wird ein Beitrag zu interkulturellem Lernen geleistet.

---

<sup>278</sup> vgl. Rehm et al. (2008), S. 105.

<sup>279</sup> Rehm et al. (2008), S. 105.

### **3.2 Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – Fremdverstehen als integrativer bilingual-didaktischer Ansatz**

Im Verlauf dieses dritten Kapitels ist deutlich geworden, dass der bilinguale Unterricht auf vielfältige Art und Weise und in besonderem Maße dazu beitragen kann, interkulturelle Lernprozesse einzuleiten. Er bietet insbesondere die Möglichkeit, sachfachliche Inhalte aus eigen- und fremdkultureller Perspektive zu kontextualisieren und zu vermitteln. Über die aus den verschiedenen kulturellen Zugangs- und Betrachtungsweisen resultierende Multiperspektivität liefert der bilinguale Unterricht ein Fundament für den Erwerb interkultureller Kompetenz.

Dieses grundlegende und konzeptionell verankerte interkulturelle Lernpotential ergibt sich allerdings nicht automatisch aus der Durchführung bilingualen Unterrichts, sondern bedarf einer bewussten didaktischen Planung und Steuerung. Diese interkulturelle didaktische Planung ist Teil des gesamtdidaktischen Konzepts des bilingualen Unterrichts, das seinerseits durch einen integrativen Ansatz geprägt ist (vgl. Kap. 1.3.4 und 1.3.5): Im Sinne einer eigenständigen, integrativen und synergetischen bilingualen didaktischen Konzeption ist eine Verzahnung sachfachdidaktischer und fremdsprachendidaktischer Überlegungen herzustellen. Dabei erweist sich die Sachfachdidaktik als Ausgangspunkt der unterrichtlichen Planung, in die fremdsprachendidaktische Elemente in unterstützender Funktion einfließen.

Interkulturelles Lernen erfährt trotz seiner Position als übergeordnetes und fächerübergreifendes Lernziel in den verschiedenen beteiligten didaktischen Disziplinen eine sehr unterschiedliche Gewichtung. Insgesamt stellt Abendroth-Timmer im Jahre 2002 unter Verweis auf Hallet, Christ und Breidbach fest, dass interkulturelles Lernen vornehmlich auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik thematisiert wird und ein Diskurs zwischen den Sachfach- und den Fremdsprachendidaktiken im Sinne eines integrativen bilingual-didaktischen Konzepts zum interkulturellen

Lernen noch aussteht.<sup>280</sup> Im Jahre 2007 legt Breidbach dar, dass der Aspekt des interkulturellen Lernens innerhalb bilingual didaktischer Ansätze von Seiten der Fremdsprachendidaktik gespeist wird:

Neben Ansätzen, die bilinguale Theorie als eine Integrationsaufgabe sprachlichen und sachfachlichen Lernens sehen, stehen solche, deren Zentrum das Konzept des interkulturellen Lernens ist. Der theoriebildende Impuls geht auch in diesem Falle, wie schon bei der Integration sprachlichen und sachfachlichen Lernens, von Entwicklungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik aus.<sup>281</sup>

Der genannte Impuls entsteht im Bereich der *interkulturellen Fremdsprachendidaktik*, die sich mit der „Entwicklung theoretischer Konzepte für die differenzierte und effiziente Vermittlung interkultureller Kompetenz“ beschäftigt.<sup>282</sup> Dabei hat die in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik vollzogene Verschränkung fremdsprachlicher und interkultureller Zielsetzungen die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts grundlegend verändert. Rüschoff beschreibt die Integration interkulturellen und fremdsprachlichen Lernens innerhalb des Fremdsprachenunterrichts wie folgt:

Sprachenlehren und -lernen hat nicht nur mit der Vermittlung bzw. dem Erwerb rein linguistischer Fertigkeiten, also Grammatik und Wortschatz zu tun. Genauso wenig reicht aber auch eine rein funktionale, kontextfrei auf die Vermittlung von Redemitteln – abgestimmt auf bestimmte Sprechintentionen bzw. kommunikative Situationen – zielende Form des Sprachunterrichts, denn eine echt kommunikative Kompetenz umfasst mehr als das bloße Funktionieren in Standardsituationen in der Zielsprache. Neben sprachlichen Fertigkeiten muss auch interkulturelles Verständnis nicht nur im Sinne des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypenbildern entwickelt werden, denn wirkliche interkulturelle Kompetenz schließt den reflektierte Umgang mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Kultur ein.<sup>283</sup>

Mit der Forderung nach einem reflektierten Umgang mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der eigenen und zielsprachlichen (fremden) Kultur verweist Rüschoff auf die Überlegungen und Konzeptionsarbeiten des an der Universität Gießen eingerichteten Graduiertenkollegs *Didaktik des Fremdverstehens*, das zur Theoriebildung der interkulturellen

---

<sup>280</sup> Abendroth-Timmer (2002), S. 378.

<sup>281</sup> Breidbach (2007), S. 127.

<sup>282</sup> Apfelbaum (2007), S. 154.

<sup>283</sup> Rüschoff (2006), S. 9 f.

Fremdsprachendidaktik in besonderem Maße beigetragen hat.<sup>284</sup> Es ist daher sinnvoll, die Didaktik des Fremdverstehens in ihren Grundzügen vorzustellen, da sich aus ihr wichtige Impulse für interkulturelle Lernprozesse im Rahmen bilingualen Unterrichts und bilingualer Unterrichtsmaterialien ableiten lassen. Diese fließen dann in die im nächsten Kapitel vorgestellte Analyse und Evaluation bilingualer Unterrichtsmaterialien ein.

#### ***Didaktik des Fremdverstehens***

Die Didaktik des Fremdverstehens ist zunächst an die grundsätzliche Möglichkeit des Verstehens des Fremden geknüpft, da ein Beharren auf der Unmöglichkeit dessen kontraproduktiv erscheint:

Während die Auffassung, daß man andere Kulturen nicht verstehen könne, nach außen eine unüberwindbare Kluft errichtet, scheint sie nach innen die Differenz zwischen den Mitgliedern einer Kultur einzuebnen.<sup>285</sup>

Im Gegensatz dazu verfolgen die Forscher einen Ansatz, der einen kontinuierlichen unterrichtlichen Aufbau von Fremdverstehen zum Ziel hat. Fremdverstehen wird dabei als kommunikativer Prozess verstanden, in dem die Übernahme der Perspektive des anderen stattfindet. Es ist damit ein Prozess,

in dem Lerner ‚Fremdes‘ entdecken, ‚Fremdem‘ begegnen, es hinterfragen und es mit ‚Eigenem‘ in Bezug setzen, indem sie die Perspektive anderer zur Kenntnis nehmen und sich der eigenen Perspektive bewusst werden.<sup>286</sup>

Und an anderer Stelle:

Fremdverstehen besagt, dass wir etwa nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen. Wenn wir beispielsweise Phänomene der fremden Sprache verstehen wollen, dürfen wir sie nicht im Kontext unserer Muttersprache, sondern müssen sie in dem der Fremdsprache sehen. Das heißt, es gibt Situationen, in denen wir einen fremden Kontext im Gegensatz zum eigenen berücksichtigen müssen, um bestimmte Phänomene angemessen in den Blick zu bekommen. Fremdverstehen bedeutet demnach, eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum eigenen zu gewinnen.<sup>287</sup>

---

<sup>284</sup> Beispielhaft sind hier folgende Sammelbände zu nennen: Bredella/Christ (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*; Bredella/Christ/Legutke (1997). *Thema Fremdverstehen*; Bredella/Meissner/Nünning/Rösler (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*

<sup>285</sup> Bredella/Christ (1995), S. 9.

<sup>286</sup> Christ (2007), S. 73.

<sup>287</sup> Bredella et al., (2000), S. XII f.



Innerhalb der Didaktik des Fremdverstehens wird dabei der Begriff der Perspektivenübernahme gegenüber dem in Bezug auf interkulturelles Lernen bereits gefallenem Begriff der Multiperspektivität favorisiert. Diesbezüglich gibt Breidbach zu bedenken, dass Multiperspektivität nicht zu einer

vollständigeren Sichtweise [führt], sondern vielmehr zu einer ‚vollständigeren Partikularität‘ von den Sichtweisen, die der ursprünglichen kausalen Komplexität zunächst einmal alle gleich weit entfernt bleiben.“<sup>288</sup>

Der damit gegebenen Gefahr der Beliebigkeit entgeht das Konzept der Perspektivenübernahme, da es eine „bedeutsame Handhabung von Multiperspektivität“ ermöglicht.<sup>289</sup> Der Perspektivenwechsel ermöglicht den Lernern „fremde Perspektiven [...] probeweise einzunehmen und dann mit ihren eigenen Sichtweisen zu koordinieren, wodurch diese wiederum erweitert werden.“<sup>290</sup>

Die Übernahme der Perspektive des anderen zur Erweiterung und Koordination der eigenen Sichtweise erinnert dabei an die Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Kap. 2.3.4) und hierbei insbesondere an Meads Darstellung zur Identitätsgenese. Mead geht davon aus, dass die Identität des Einzelnen eine gesellschaftlich geprägte Struktur besitzt, die aus gesellschaftlicher Erfahrung, das heißt dem Umgang mit anderen, hervorgeht. Diese gesellschaftliche Vermittlung der Identität geschieht durch die Übernahme der Rollen anderer.<sup>291</sup>

Innerhalb der Didaktik des Fremdverstehens wird Meads Ansatz nun dahingehend erweitert, dass nicht nur die Perspektive von Mitgliedern derselben Kultur übernommen wird, sondern ein Austausch bzw. Wechsel zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturkreise stattfindet. Betont wird dabei sowohl bei Mead als auch bei den Vertretern der Didaktik des Fremdverstehens, die Relevanz dieser Perspektivenübernahme. Nur durch sie ist ein Verstehen des anderen und damit letztendlich ein Verstehen des Eigenen möglich.

---

<sup>288</sup> Breidbach (2002) zitiert nach Kollenrott (2007), S. 46.

<sup>289</sup> Kollenrott (2007), S. 46.

<sup>290</sup> Kollenrott (2007), S. 46.

<sup>291</sup> Mead (1998), S. 300.

Um diesen Verstehensprozess zu konkretisieren, beschreiben Bredella et. al. fünf idealtypische Formen des Fremdverstehens.<sup>292</sup> Grundlegend ist dabei die Unterscheidung der Innen- und Außenperspektive. Die Innenperspektive beschreibt dabei die Perspektive des anderen, des Fremden. Die Außenperspektive hingegen umfasst den Blick des Verstehenden auf das andere, das Fremde.<sup>293</sup> Die erste Form des Fremdverstehens ist durch die *Beibehaltung der Außenperspektive* gekennzeichnet. Laut Lamsfuß-Schenk handelt es sich dabei um die Verstehensform,

die vom eigentlichen Fremdverstehen am weitesten entfernt ist. Die Autoren [Bredella et. al. 2000, J.S.] beziehen sich hier vor allem auf stereotypisierende, oft langlebige Betrachtungsweisen, die eine gesamte Nation in ein Bild fassen und dieses auch bewerten – ausgehend vom eigenen Selbstverständnis und eigenen Werte- und Normensystem.<sup>294</sup>

Damit zeigt diese rudimentäre Fremdverstehensform Parallelen zu den drei ethnozentrischen Stufen des Bennettschen Progressionsmodells, die bekanntlich durch die Leugnung, Ablehnung und Minimierung kultureller Differenzen bestimmt sind (vgl. Kap. 2.4.2).

Erst die zweite Form des Fremdverstehens, die *Annäherung von Außen- und Innenperspektive*, erlaubt es, von Fremdverstehen im eigentlichen Sinne zu sprechen. Hier wird Wissen über die fremde Kultur gewonnen, mit Hilfe dessen eine Veränderung des Bildes vom anderen möglich wird. Diese hier begonnene Entwicklung erfährt in der dritten Fremdverstehensform eine gesteigerte Qualität, da es zum *Dialog zwischen Innen- und Außenperspektive* kommt. Hierbei betonen Bredella et. al., dass es nicht darum gehen kann, die eigenen Wertmaßstäbe zugunsten einer Übernahme fremder Wertmaßstäbe aufzugeben. Zugleich heißt es aber im Umkehrschluss nicht, dass die andere Kultur ihrer Wertmaßstäbe zu entledigen ist: „Das Verstehen einer fremden Kultur bedeutet jedoch nicht, dass man sie den Menschen der fremden Kultur wegnimmt.“<sup>295</sup> Anstatt Fremdes zwischen Aneignungs- bzw. Enteignungsprozesse zu platzieren und damit eine „unüberbrückbare

---

<sup>292</sup> Bredella et al. (2000), S. XIX ff.

<sup>293</sup> vgl. Lamsfuß-Schenk (2008), S. 27.

<sup>294</sup> Lamsfuß-Schenk (2008), S. 27.

<sup>295</sup> Bredella (2007), S. 14.

Kluft zwischen Eigenem und Fremden zu errichten“<sup>296</sup>, zielt die Didaktik des Fremdverstehens auf eine Relativierung dieser Grenze ab.

Dementsprechend ist auch die vierte Form des Verstehens des Fremden durch das *Einnehmen einer Metaebene gegenüber Außen- und Innenperspektive* bestimmt. Es handelt sich dabei um eine der eigenen Perspektive übergeordnete Position, von der aus beispielsweise eine „Verständigung zwischen zwei unversöhnlichen Auffassungen“ möglich wird.<sup>297</sup> Anstatt sich für eine der beiden kulturellen Perspektiven zu entscheiden, geht es darum, einen Standort jenseits der eigenen oder fremden Sichtweise einzunehmen. Diese Vorstellung erinnert an die von Kramsch geprägte Metapher eines *dritten Ortes* (oder auch *sphere of interculturality* – s. u.), der durch kulturelle Dezentrierung charakterisiert ist:

*In acquiring knowledge about and reflecting on the target language culture, students need to be encouraged not simply to observe similarities and differences between the two cultures, but they should also analyse them from the viewpoint of the others and try to establish a relationship between their own and other systems (Byram 1997: 14 and 34; McKay 2002: 83). This "perspective consciousness" (Strasheim 1981 quoted in Tseng 2002: 12), or the ability to "decentre" (Kohlberg 1983 quoted in Byram 1997: 34), or establishing "a sphere of interculturality" (Kramsch 1993: 205-206), is the precondition for successful intercultural communication as well as understanding other cultures.*<sup>298</sup>

Die letzte Fremdverstehensform, die Bredella et al. beschreiben, ist das *vermeintliche ‚Besserverstehen‘ des anderen*, in dem der Verstehensprozess eine scheinbar kontraproduktive Gestalt annimmt. In dieser Phase meinen die Lerner, die anderen besser zu verstehen als diese sich selbst:

Ein Beispiel, an dem wir diese Form des Verstehens exemplarisch verdeutlichen wollen, ist die des Verstehens von Magie. Der Anthropologe, der Magie zu verstehen sucht, geht davon aus, dass diejenigen, die Magie praktizieren, sich täuschen, weil es in seinem wissenschaftlichen Weltbild keine magischen Kräfte gibt. Er beginnt daher, die Magie sozialpsychologisch zu erklären. Sicherlich liegt in einer solchen Erklärung, die das

---

<sup>296</sup> Bredella (2007), S. 18.

<sup>297</sup> Lamsfuß-Schenk (2008), S. 28.

<sup>298</sup> Skopinskaja (2003), S. 40f.

Selbstverständnis der Betroffenen ausklammert, das Risiko der Arroganz und Verdinglichung des Anderen.<sup>299</sup> Augenscheinlich wird hier das Ziel des Inbezugsetzens von Innen- und Außenperspektive verfehlt und es kommt zu einer Situation, in der Fremdverstehensprozesse zum Erliegen kommen (Parallele zur Phase der *Beibehaltung der Außenperspektive*).<sup>300</sup> Ungeachtet dessen halten es Bredella et al. für wichtig, „dass Lernende mit Situationen, in denen diese Problematik auftritt, konfrontiert werden.“<sup>301</sup>

Im Kontext der vorliegenden Arbeit stellt sich abschließend die Frage, inwieweit das Konzept des Fremdverstehens innerhalb bilingualen Unterrichts umgesetzt und Sinne des interkulturellen Bildungsauftrags nutzbar gemacht werden kann. Bredella et al. liefern auf diese Frage keine direkte Antwort, führen allerdings für (fremdsprachliche) Unterrichtsprozesse allgemeingültig aus,

dass der Unterricht die Lernenden zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination anregen muss. Didaktisch gewendet folgt daraus, dass es darauf ankommt, Texte, Zugangsmöglichkeiten und Aufgaben auszuwählen bzw. zu entwickeln, durch die die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme gezielt gefördert werden können.<sup>302</sup>

Die Autoren bleiben in ihrer weiteren Erörterung bewusst dieser eher theoretischen, abstrakt-deskriptiven Ebene verhaftet und halten fest:

Welche weiteren Konsequenzen sich aus dem Gesagten für die Textauswahl und die Herangehensweise ergeben, ist eine sehr komplexe Frage, auf die es keine einfache Antwort gibt. So verlockend es etwa wäre, eine Hierarchie oder Hitliste besonders geeigneter Texte zu erstellen, so fragwürdig und angreifbar wäre ein solches Unterfangen.<sup>303</sup>

Es gilt vielmehr herauszufinden, auf welche Weise zurzeit genutzte Unterrichtsmaterialien zu Fremdverstehensprozessen beitragen

---

<sup>299</sup> Bredella et al. (2000). S. XXVII.

<sup>300</sup> Nach Lamsfuß-Schenk bleibt es unklar, „wo der Unterschied zur erstgenannten (nicht-fremdverstehenden!) Form des Verstehens als ‚Beibehaltung der Außenperspektive‘ liegen soll. Eine sozialpsychologische Erklärung für Magie bedeutet eher das Gegenteil von Fremdverstehen, nämlich eben die Beibehaltung der Außenperspektive.“ – Lamsfuß-Schenk (2008), S. 29.

<sup>301</sup> Bredella et al. (2000). S. XXVII.

<sup>302</sup> Ebd., S. XX.

<sup>303</sup> Ebd., S. XLII.

(können). Dabei stellt sich beispielsweise die Frage, ob und wie die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, sich von ihren eigenen kulturellen Denk- und Verhaltensmustern zu lösen (Dezentrierung), um einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und so ihre eigenkulturelle Perspektive um eine fremde zu erweitern. In Annäherung an diese Fragestellungen wird im folgenden Kapitel ein Kriterienkatalog vorgestellt, der es ermöglicht, bilinguale Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf ihr interkulturelles Lernpotential zu analysieren und zu bewerten.

Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

Art. 26.2, Universal Declaration of Human Rights

## **4 Analyse und Evaluation ausgewählter bilingualer Unterrichtsmaterialien: Theoretische Grundlagen**

### **4.1 Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Im vorangegangenen Kapitel finden sich bereits einige praxisnahe Beispiele für die mögliche Umsetzung interkulturellen Lernens im bilingualen Unterricht (vgl. Kap. 3.1). Diese Lehr- und Lernszenarien basieren nicht explizit auf veröffentlichten Unterrichtsmaterialien, sondern sind Beispiele freier didaktischer Planung innerhalb der curricularen Vorgaben. Solche Materialienentwürfe in Eigeninitiative sind im Kontext bilingualen Unterrichts keine Seltenheit, da besonders in der Vergangenheit, aber teilweise auch noch heute, die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer auf die eigene Entwicklung von Materialien angewiesen sind. Grund hierfür ist der geringe Bestand an veröffentlichten und vermarkteten Ressourcen für den bilingualen Unterricht. Erst in Laufe der letzten Jahre zeichnet sich eine Verbesserung dieser Situation ab. Dementsprechend findet sich im 2006 veröffentlichten Bericht der Kultusministerkonferenz zum bilingualen Unterricht diese Beschreibung:

Die Materialsituation des bilingualen Unterrichts ist nach wie vor schwierig. Lange Zeit waren die Lehrkräfte ausschließlich darauf angewiesen, ihre Unterrichtsmaterialien in eigener Arbeit oder in Arbeitsgemeinschaften zusammenzustellen und sie mit Lehrkräften anderer Klassen und Schulen auszutauschen. Die Länder und die Landesinstitute unterstützten sie dabei. [...] Seit einigen Jahren kommt, wenn auch angesichts der vergleichsweise geringen Zahl der Schülerinnen und Schüler und der unterschiedlichen länderspezifischen Modelle und Anforderungen zögernd, Hilfe von Verlagen, wenigstens in den hauptsächlich vertretenen Sprachen Englisch und Französisch.<sup>304</sup>

---

<sup>304</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006).

In der Zeit seit Veröffentlichung des Berichts hat sich das Engagement der Schulbuchverlage weiter gesteigert, so dass inzwischen eine Reihe bilingualer Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien entweder bereits publiziert sind oder zeitnah erscheinen werden.

Für die hier vorgenommene Evaluation bilingualer Unterrichtsmaterialien kann diese Entwicklung genutzt werden. So ist bei der Auswahl der zu analysierenden Lehr- und Lernmittel die Entscheidung zugunsten der Publikationen von Schulbuchverlagen gefallen, wobei die Begründung hierfür insbesondere auf drei Überlegungen aufbaut.

Zum einen impliziert<sup>305</sup> das Engagement (bei anzunehmender Maxime der Wirtschaftlichkeit), die Marketinginitiativen der Schulbuchverlage (z. B. durch Präsenz auf Messen und ähnlichen Veranstaltungen oder durch Außendiensttätigkeiten) sowie die zum Teil bereits notwendig gewordenen Neuauflagen der Publikationen einen vergleichsweise hohen Verbreitungsgrad dieser bilingualen Unterrichtsmaterialien. Die starke Verbreitung ist hier notwendigerweise im Vergleich zu den genannten nicht-kommerziellen, in Eigeninitiative entwickelten Materialien zu sehen, die ihrerseits über das jeweilige persönliche und schulische Wirkungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer, beziehungsweise die Landesinstitute und/oder das Internet ihre Verbreitung finden.<sup>306</sup> Für diese Materialien erscheint es ungleich schwieriger, stichhaltige Indizien auszumachen, die auf einen hohen und daher für diese Arbeit relevanten Verbreitungsgrad schließen lassen.<sup>307</sup>

Die zweite Überlegung, die für die Analyse von Schulbuchverlagspublikationen spricht, besteht im Umfang der veröffentlichten Materialien. Während es sich bei den Entwicklungen

---

<sup>305</sup> Das Wort *impliziert* ist hier bewusst gewählt, da eine Anfrage bei den hier relevanten Schulbuchverlagen nach Bekanntgabe der schulischen Verbreitungszahlen ihrer Publikationen leider erfolglos blieb. Auch die Höhe der jeweiligen Auflagen der ausgewählten bilingualen Verlagspublikationen wurde von Seiten der Häuser nicht preisgegeben.

<sup>306</sup> In Bezug auf Internetangebote ist besonders auf online-Distributionsplattformen wie die Bildungsserver zu verweisen (z. B. learn:line NRW, der Bildungsserver Hessen oder der Bildungsserver Baden-Württemberg).

<sup>307</sup> Im Einklang zu Kap. 1.3.2 (Bilinguale Zweige – Eine Betrachtung des *Mainstream*), wird auch hier Relevanz quantitativ abgeleitet, das heißt sie orientiert sich am Verbreitungsgrad der Unterrichtsmaterialien.

in Eigeninitiative vornehmlich um einzelne Unterrichtsinhalte beziehungsweise einzelne Unterrichtsreihen handelt, finden sich bei den Verlagshäusern auch schuljahrsbegleitende Lehrwerke. Innerhalb dieser langfristig angelegten Materialien wird auf vielfältige Themenkomplexe zurückgegriffen und dabei sollten vielleicht nicht alle aber dennoch einige dieser Inhalte die Einarbeitung interkultureller Lernprozesse möglich machen. Zudem ergibt sich in Schulbüchern (oder sogar Schulbuchreihen) durchaus die Chance, eine interkulturelle Lernprogression einzuarbeiten (beispielsweise in Anlehnung an das *Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität* nach Bennett; vgl. Kap. 2.4.2).

Eine dritte Überlegung zugunsten der Evaluation von Unterrichtsmaterialien der Schulbuchverlage hängt mit der in Kap. 1.2 beschriebenen starken Expansionsentwicklung des bilingualen Modells zusammen. Im Zuge einer schulischen Einführung und Etablierung bilingualer Unterrichtsformen (vgl. Kap. 1.1) kommt es unweigerlich zu großen Herausforderungen für die beteiligten Lehrkräfte. So haben die Lehrerinnen und Lehrer nicht zwingend in ihrer Ausbildungsphase eine vorbereitende bilinguale Zusatzqualifikation erworben, sondern erteilen den bilingualen Unterricht auf Grundlage ihrer Doppelfakultas (Studium der Fremdsprache sowie des Schulfachs) oder sogar fremdsprachlich fachfremd (nur Studium des Sachfachs), wenn ein entsprechender Nachweis über die geforderten sprachlichen Qualifikationen vorliegt (Kap. 1.3.3). In diesen anspruchsvollen Rahmenbedingungen erscheint der Rückgriff auf Unterrichtsmaterialien der Schulbuchverlage zunächst durchaus naheliegend und auch effizient. Einige der Verlagsmaterialien werden sogar durch Handbücher für Lehrkräfte begleitet, die das Entlastungspotential augenscheinlich noch erhöhen (siehe unten).

In der Auswahl der zu evaluierenden Unterrichtsmaterialien wird sich, wie im ersten Kapitel bereits begründet, auf Lehr- und Lernmittel der deutsch-englisch bilingualen Fächer Geschichte,



Geographie und Biologie beschränkt.<sup>308</sup> In Anlehnung an eigene Recherchen<sup>309</sup> und an die Information des nordrhein-westfälischen Schulministeriums, das „[e]ine Reihe namhafter Schulbuchverlage [...] Lehrer- und Schülermaterialien [...] veröffentlicht hat“<sup>310</sup>, führt die Auswahl weiter zu den drei Verlagshäusern *Cornelsen*, *Klett* und *Westermann* (*Bildungshaus Schulbuchverlage*), die den bundesdeutschen Markt für bilinguale Unterrichtsmaterialien dominierenden. Dabei werden zur Analyse und Evaluation in Kapitel 5 Teile folgender Lehr- und Lernmittel der Schulbuchverlage herangezogen<sup>311</sup>:

*Materialien für das bilinguale Unterrichtsfach Geschichte*

- Lohmann, C. (2008). *Exploring History 1 for Bilingual Classes*. Braunschweig: Westermann. 152 Seiten.
- Lohmann, C. (2009). *Exploring History 2 for Bilingual Classes*. Braunschweig: Westermann. 168 Seiten.
- Weeke, A. (2006). *Invitation to History. Volume 1. From the American Revolution to the First World War. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geschichte*. Berlin: Cornelsen. 143 Seiten.

---

<sup>308</sup> Diese Ausrichtung wird in Kap. 1.3.2 begründet und beruht vor allem auf dem hohen Verbreitungsgrad dieser Kombinationen. Dementsprechend zeigt sich, dass die höchste Verbreitung bilingualen Unterrichts im Bundesland Nordrhein-Westfalen zu finden ist, wobei die dortigen schulministeriellen Statistiken (Schuljahr 2007/08) angeben, dass 86,54 % der bilingualen allgemeinbildenden Schulen durch ein deutsch-englisches Profil gekennzeichnet sind. Dieser bilinguale Unterricht findet hauptsächlich in den Fächern Erdkunde/Geographie, Geschichte und Biologie statt (zusammen 79 %).

<sup>309</sup> Hiermit sind insbesondere Gespräche mit bilingual unterrichteten Lehrerinnen und Lehrern, mit Studienseminarleiterinnen und -leitern, mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulbuchverlage sowie einem Referenten des nordrhein-westfälischen Schulministeriums gemeint.

<sup>310</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, (Hrsg.) (2003).

<sup>311</sup> In allen nachfolgenden Verweisen auf Schulbücher werden aus praktischen Gründen die Titel der Werke zitiert und nicht die Autoren oder Herausgeber genannt. Die dazugehörigen Literaturangaben sind in einem separaten Schulbuchverzeichnis am Ende dieser Arbeit aufgelistet.

*Materialien für das bilinguale Unterrichtsfach Geographie*

- Biederstädt, W. (2008). *Around the World. Volume 1. New Edition. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geographie*. Berlin: Cornelsen. 115 Seiten.
- Biederstädt, W. (2009). *Around the World. Volume 2. New Edition. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geographie*. Berlin: Cornelsen. 199 Seiten.
- Hoffmann, R. (2007). *Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 1*. Braunschweig: Westermann. 208 Seiten.
- Hoffmann, R. (2007). *Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 1. Solutions*. Braunschweig: Westermann. 93 Seiten.
- Hoffmann, R. (2008). *Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 2*. Braunschweig: Westermann. 176 Seiten.

Zum ersten Band ist als ergänzende Komponente für die Lehrerinnen und Lehrer dieses Lösungsheft erhältlich, das die Lösungen sämtlicher Fragen und Arbeitsaufträge des Schulbuchs und des Arbeitsbuchs enthält.

*Materialien für das bilinguale Unterrichtsfach Biologie*

- Bächle-Knauer, D./Bächle, S. (2008). *NATURA - Biology for Bilingual Classes. Genetics and immune system*. Stuttgart: Klett.
- Speidel, A.-C./Dietz, P. (Hrsg.). (2009). *NATURA - Biology for Bilingual Classes. The Human Senses – Your Ears and Eyes*. (2009). Stuttgart: Klett.

## 4.2 Schulbücher als Untersuchungsgegenstand

Schulbücher und ähnliche Lehr- und Lernmittel des Unterrichts sind als didaktische Medien zu bezeichnen, die der Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen dienen. Laut Wiater ist unter einem Schulbuch „ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch oder Broschüreform [...]“ zu verstehen.<sup>312</sup> In seiner Funktion als Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel ist es zwar nicht direkt mit der Umsetzung in unterrichtliche Praxis gleichzusetzen, lässt aber dennoch fundierte Rückschlüsse auf Unterrichtsprozesse zu. So hält Killus mit Verweis auf zahlreiche Forschungsergebnisse fest: „Auf der Grundlage der vorliegenden empirischen Hinweise kann behauptet werden, daß das Schulbuch für den Lehrer eine wichtige Informationsquelle und Richtschnur für den Unterricht darstellt [...]“<sup>313</sup> Kieweg erweitert dieses Bild und konstatiert, „dass sich die Auswahl eines Lehrwerks ganz entscheidend auf die Qualität des Unterrichts [...] auswirkt.“<sup>314</sup> Zudem konstatiert Rivers: „*The importance of the textbook cannot be overestimated. It will inevitably determine the major part of the classroom teaching and the students' out-of-class learning.*“<sup>315</sup>

Trotz der großen Relevanz und Einflussnahme der Lehr- und Lernmittel auf Unterrichtsprozesse erweist sich die Analyse und Evaluation von Lehrwerken als ein Forschungsdesiderat. So bemerkt Bung in seiner Arbeit aus dem Jahr 1977: „Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik sind Stiefkinder der jeweiligen fachdidaktischen Disziplinen sowie der Schulpädagogik überhaupt.“<sup>316</sup> Auch über 20 Jahre später, im Jahre 1999, stellen Börner und Vogel in Anlehnung an Bung fest: „Analyse, Kritik und Konstruktion von Lehrwerken sind nach wie vor Stiefkinder fachdidaktischer Forschung und eine *Theorie des Lehrwerks* liegt selbst in Ansätzen nicht vor“

---

<sup>312</sup> Wiater (2003), S. 12.

<sup>313</sup> Killus führt folgende Arbeiten auf: Bromme/Homberg 1972; Forschungsgruppe Hauptschule 1982; Forschungsgruppe Schulverwaltung und Unterricht 1983; Hug 1980; Tietze 1986; Warnken 1977; Wengert 1989. – vgl. Killus (1998), S. 15..

<sup>314</sup> Kieweg (1999), S. 35.

<sup>315</sup> Rivers, W. (1981), S. 475.

<sup>316</sup> Bung (1976), S. 5.

[Hervorhebung im Original].<sup>317</sup> Im Jahre 2003 greift Wiater diese These nochmals auf und kommt zu einem ähnlichen Ergebnis:

*Die Schulbuchforschung hat in Deutschland – nach einem kurzen Aufschwung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts – nicht die Bedeutung, die ihr aus schultheoretischer und schulpraktischer Sicht zukommen sollte.*<sup>318</sup>

Diese Situation hat sich anscheinend auch zwischenzeitlich nicht gewandelt, so halten Aufdermauer und Hesse im Jahre 2006 unter anderem fest, dass es noch immer keinen allgemeingültigen Kriterienkatalog für die Analyse von Schulbüchern gibt.<sup>319</sup> Vor dem Hintergrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es daher nicht verwunderlich, dass die Suche nach einem erprobten und etablierten Analyseinstrument für bilinguale Schulbücher im Allgemeinen und im Speziellen – das heißt zum Aspekt des interkulturellen Lernens in deutsch-englisch bilingualen Schulbüchern – ergebnislos bleibt.

Eine Betrachtung der etablierten Schulbuchanalyseraster zeigt indes, dass sie eher auf ein quantitativ generiertes Gesamtgutachten von Schulbüchern abzielen. So umfasst beispielsweise das bereits in den 1980er Jahren entwickelte *Bielefelder Raster* fünf Analysedimensionen, über die die Bereiche Design, Wissenschaftstheorie, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft abgedeckt werden. Diese Bereiche werden wiederum in insgesamt 25 Untersuchungskategorien überführt, die ihrerseits etwa 480 Untersuchungsmerkmale (*Items*) beinhalten. Mit Hilfe dieser können beispielsweise die Struktur, die sachliche Richtigkeit, die Lernzielorientierung, die Lehrplankonformität oder auch die gewählten Kommunikations- und Interaktionsformen eines Schulbuchs kritisch bewertet werden.<sup>320</sup>

Es zeigt sich, dass vorhandene Schulbuchanalyseraster, die der Begutachtung von Lehrwerken im Vorfeld ihrer Zulassung durch das Schulministerium dienen, auf der einen Seite über umfangreiche, weit gefächerte und differenzierte Kriterienkataloge verfügen, auf der anderen Seite aber einer fokussierten Analyse des

---

<sup>317</sup> Börner/Vogel (1999), S. VI.

<sup>318</sup> Wiater (2003), S. 20.

<sup>319</sup> vgl. Aufdermauer/Hesse (2006), S. 5.

<sup>320</sup> vgl. Killus (1998), S. 14.

interkulturellen Lernpotentials bilingualer Unterrichtswerke nicht gerecht werden. So merkt Skopinskaja in Anlehnung an Tucker und Wallace an, dass einige der vorhandenen, vielfach langen Checklisten den Aspekt der Kultur gänzlich auslassen oder ihn nur in einzelnen, zusammenfassenden und wenig ausdifferenzierten Fragen indirekt implizieren.<sup>321</sup> Die *interkulturelle* Dimension wird in der Regel nicht berücksichtigt<sup>322</sup> und falls sie Berücksichtigung findet, dann vor allem in Hinblick auf eine Überprüfung der Darstellung der fremdkulturellen Gesellschaftsstrukturen (z. B. über Kriterien wie Angemessenheit oder Wirklichkeitstreue).<sup>323</sup> Zudem wird vereinzelt der Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen gegenüber der Zielkultur überprüft.<sup>324</sup> Insgesamt wird also die wichtige interkulturelle Frage beleuchtet, ob Schulbücher die pluralistischen, kulturell diversifizierten Gesellschaftsstrukturen abbilden. Gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass der Schwerpunkt dieser Analysen auf der Darstellungsebene liegt und somit eine Betrachtung der Anlage und Umsetzung interkultureller Lernprozesse in Schulbüchern nicht erfolgt.

Eine ganzheitlich orientierte Analyse, die sowohl die Inhalts- als auch die Aufgabenebene der Schulbücher umfasst und somit Aussagen über das vorhandene interkulturelle Lernpotential ermöglicht, ist demnach ein Forschungsdesiderat. Hier liegt der Ausgangspunkt für die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Analyse und Evaluation veröffentlichter bilingualer Unterrichtsmaterialien. Auf der Basis ausgewählter, in der Praxis verwendeter Verlagsmaterialien wird die Anlage und Umsetzung interkultureller Lernprozesse exemplarisch dargelegt. Im Rahmen dessen wird modellhaft eine kritische Evaluation der Materialien vollzogen und Tendenzen interkultureller Lernarrangements in Lehrwerken ausgemacht. Demnach bietet sich ein systematischer, synchroner Forschungsansatz an: Im Rahmen „systematischen Forschen[s] geht es nämlich um grundsätzliche Fragen [...] zur didaktisch-

---

<sup>321</sup> vgl. Skopinskaja (2003), S. 44; in Anlehnung an Tucker (1978) und Wallace (1998).

<sup>322</sup> vgl. Skopinskaja (2003), S. 44.

<sup>323</sup> vgl. Engel et al. (1977) und Skopinskaja (2003), S. 44; in Anlehnung an Sheldon (1988).

<sup>324</sup> vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009).

pädagogischen Funktion und zur Verwendung des Schulbuchs in Lernsituationen<sup>325</sup>; zudem wird in dieser Arbeit mit aktuellen Materialien gearbeitet, so dass innerhalb einer Zeitebene (synchron) analysiert wird. Zur Entwicklung eines entsprechenden Analyseinstrumentariums sind zunächst Impulse aus dem Bereich der Schulbuchforschung zu gewinnen.

Im Feld der Schulbuchforschung sind drei grundlegende Ausrichtungen zu erkennen: die prozessorientierte, die wirkungsorientierte und die produktorientierte. Dabei beschäftigt sich die *prozessorientierte* Schulbuchforschung mit der Genese, Genehmigung, Vermarktung, Einführung und Verwendung von Schulbüchern in schulischen und außerschulischen Kontexten. In Fortsetzung dieser zyklischen Betrachtungsweise befasst sie sich abschließend mit der Aussonderung der Schulbücher. Gegenstand der *wirkungsorientierten* Schulbuchforschung hingegen sind Schul- und Unterrichtsuntersuchungen, in denen das Schulbuch als Sozialisationsfaktor analysiert wird. Dabei rückt die Wirkungsweise der Schulbücher auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf die Lehrerinnen und Lehrer ins Zentrum des Interesses. Im Rahmen der *produktorientierten* Forschung wird das Schulbuch als Medium des Unterrichts und als Mittel der (visuellen) Kommunikation betrachtet. Dabei ist die Herangehensweise entsprechend inhaltsanalytisch geprägt, wobei vielfältige thematische Ausrichtungen möglich sind. So werden Lehrbücher zum Beispiel hinsichtlich ihrer sachlichen Richtigkeit oder ihres fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Aufbaus analysiert.<sup>326</sup>

Die vorliegende Arbeit ist demnach als ein Beitrag zur produktorientierten Schulbuchforschung zu verstehen, da hier inhaltsanalytisch ausgewählte Lehr- und Lernmittel des bilingualen Unterrichts untersucht werden. Zudem wird ein systematisch-vergleichender Forschungsansatz verfolgt, der wiederum die „Konzentration der Forschung auf einen bestimmten Aspekt, der als ‚*tertium comparationis*‘ betrachtet werden soll“<sup>327</sup> mit sich bringt.

---

<sup>325</sup> Wiater (2003), S. 18.

<sup>326</sup> Weinbrenner (1992), 34 ff.

<sup>327</sup> Wiater (2003), S. 18.

Diesen Vergleichsaspekt stellt – wie bereits erwähnt – die in den Lehr- und Lernmaterialien gelieferte Anlage zum interkulturellen Lernen dar.

Methodisch ergibt sich demnach die Notwendigkeit, eine systematische inhaltsanalytische Betrachtung der verschiedenen Lehr- und Lernmittel zu gewährleisten. Diesbezüglich stellen Aufdermauer und Hesse unter Verweis auf Hillen fest:

*Um Schulbücher adäquat beurteilen zu können, „ist es unerlässlich, sich vorher einen Katalog von Untersuchungskriterien aufzustellen. Auf diese Art werden alle zu überprüfenden Bücher unter den gleichen Gesichtspunkten betrachtet, wodurch ein exakter Vergleich möglich wird“ (Hillen, 1978).<sup>328</sup>*

Für den systematisch vergleichenden Evaluationsansatz dieser Arbeit bietet sich demnach ebenfalls die Konzeption eines Analyserasters in Form eines Kriterienkatalogs an.

---

<sup>328</sup> Aufdermauer/Hesse (2006), S. 5.

### 4.3 Kriterienkatalog – Anlage und Umsetzung interkulturellen Lernens in bilingualen Unterrichtsmaterialien

Der im Zuge dieser Arbeit entwickelte Kriterienkatalog dient als Instrument für die Analyse der Anlage und Umsetzung interkultureller Lernprozesse innerhalb bilingualer Lehrwerke. Durch die vorgenommene Selektion und enge analytische Fokussierung auf den Teilaspekt des interkulturellen Lernens als *tertium comparationis* liegt es auf der Hand, dass mit Hilfe des Kriterienkatalogs keine allgemeingültigen Aussagen über die Gesamtqualität der untersuchten Unterrichtsmaterialien möglich werden.<sup>329</sup> Ziel des Analyseinstruments ist es vielmehr, Aussagen über die Charakteristika, die Gewichtung und die Ausprägung interkulturellen Lernens in den bilingualen Lehr- und Lernmitteln zu generieren und somit Aussagen über das interkulturelle Lernpotential dieser Materialien treffen zu können. Durch Anwendung des Kriterienkatalogs auf derzeit vermarktete und in der Praxis verwendete Ressourcen kommt es zur exemplarischen Bestandsaufnahme und Evaluation des Ist-Zustands. Hiermit ist die Basis dafür geschaffen, Tendenzen in Bezug auf interkulturelle Lernangebote innerhalb der Materialien auszumachen und Impulse für die zukünftige Entwicklung bilingualer Unterrichtsmaterialien abzuleiten. Diese Impulse können einerseits von Schulbuchverlagen genutzt werden und andererseits Lehrkräften Anregungen für ihre Adaptationen der Schulbuchmaterialien oder für ihre eigenen Materialienkonzeptionen liefern.

---

<sup>329</sup> Ein Gesamturteil der analysierten Lehr- und Lernmittel ist durch den hier verwendeten Kriterienkatalog deshalb nicht möglich, da beispielsweise die Analysebereiche der inhaltlichen Dimension (Inhaltsauswahl und -gestaltung, Lehrplankonformität, Aktualität der Inhalte, Genderspezifität, etc.), der didaktischen Dimension (pädagogisch-didaktisches Konzept, Methodenvielfalt, Prozessorientierung) sowie der gestalterischen Dimension überwiegend nicht oder nur in Ansätzen berücksichtigt werden können.



#### **4.3.1 Entwicklung des Kriterienkatalogs – Konzeptionelles Fundament**

Das konzeptionelle Fundament des Kriterienkatalogs beruht auf einem Leitverständnis von interkulturellen Lernprozessen, das als synthetisches Ergebnis den Überlegungen des zweiten und dritten Kapitels entnommen ist und sich synoptisch wie folgt darstellt: Interkulturelles Lernen ist als progressiver und spiralförmiger Lernprozess zu beschreiben, der auf verschiedenen Lernebenen stattfindet. Die integralen Bestandteile des interkulturellen Lernprozesses bestehen im Erfassen, Erklären und Kontextualisieren eigen- und fremdkultureller Perspektiven. Neben der Rekonstruktion verschiedener kultureller Perspektiven gilt es diese in Beziehung zueinander zu setzen, sie zu koordinieren und sukzessive nutzbar zu machen. Im Vollzug dessen kommt es zur Fähigkeit, einen Wechsel zwischen verschiedenen kulturellen Perspektiven durchzuführen und somit innerhalb symbolisch vermittelter Interaktionssituationen unterschiedliche kulturelle Bedeutungskonstruktionen erschließen zu können.

##### **4.3.1.1 Eigen- und fremdkulturelle Perspektiven – Problematisierung einer Dichotomie**

Wie der synoptische Abriss bereits andeutet, wird innerhalb des Kriterienkatalogs aus pragmatischen Gründen auf die Dichotomie von eigen- und fremdkulturellen Perspektiven zurückgegriffen. Die Verwendung dieses Begriffspaares gilt es allerdings zuvor zu reflektieren und zu erläutern, da es in der Literatur zum interkulturellen Lernen kontrovers diskutiert und teilweise sogar kritisiert wird.

Vor dem Hintergrund didaktischer Überlegungen zum bilingualen Unterricht stellt insbesondere Breidbach das Konzept von Eigen- und Fremdkulturalität in Frage. In *Transkulturalität: Paradigma für den Bilingualen Sachfachunterricht* führt er aus:

*'Flache' Kultur- und Interkulturalitätskonzepte gehen implizit von Formen traditioneller Vergesellschaftung in (einheitlichen) Kulturen aus und unterliegen so einer historisch-soziologischen Fehlwahrnehmung bzw. unterbieten damit die tatsächliche Verfasstheit heutiger Sozialisationsbedingungen.*<sup>330</sup>

Die heutigen Sozialisationsbedingungen, so Breidbach, entziehen sich der traditionellen, essentialistischen, an Kollektiven ausgerichteten Beschreibung von Nation und Kultur. Folglich entziehen sie sich auch der abgrenzbaren Klassifikation von Eigenem und Fremdem:

*In dem Maße, wie sich die Lebensformen innerhalb von Gesellschaften, die im Verlauf der Moderne ihre Einheit als 'Nation' oder 'Kultur' vorstellten, pluralisieren, verlieren diese Begriffe als individuelle Selbstbeschreibungsmuster an Kontur [...].*<sup>331</sup>

Mit dem Verweis auf die Entwicklung verschiedener Lebensformen innerhalb von Gesellschaften rekurriert Breidbach auf das Konzept der *Transkulturalität*, das Welsch so beschreibt:

*Moderne Gesellschaften sind in sich so hochgradig differenziert, dass von einer Einheitlichkeit der Lebensformen nicht mehr die Rede sein kann. [...] Kulturen sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Sie haben eine neuartige Form angenommen, die durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht. Das Konzept der Transkulturalität benennt diese veränderte Verfassung der Kulturen und versucht daraus die notwendigen konzeptionellen und normativen Konsequenzen zu ziehen.*<sup>332</sup>

In Übertragung dieses Verständnisses auf die Didaktik des bilingualen Unterrichts schlägt Breidbach daher vor,

*dass Interkulturalität als Transkulturalität verstanden werden sollte. Aus der Frage des kommunikativen Verhältnisses von getrennt gedachten Kulturen wird damit die Frage der Koordinierung von Übergängen zwischen den Lebensformen. [...] Es sollte Vorsicht geboten sein mit dem Prinzip des kontrastiven Lernens, denn es setzt möglicherweise Vorstellungen von Kollektiven an, die es sehr wahrscheinlich so nicht (mehr) gibt.*<sup>333</sup>

Ein kontrastives Lernen, das darauf angelegt ist, die Unterscheidung von fremd und eigen als ein kollektiv-übergreifendes, kulturell-homogenisierendes und eindimensionales *Wir* versus *Die* zu verwenden, liegt selbstverständlich (auch) nicht im Interesse der

---

<sup>330</sup> Breidbach (2003), S. 227.

<sup>331</sup> Breidbach (2003), S. 227.

<sup>332</sup> Welsch (1995), S. 39f.

<sup>333</sup> Breidbach (2003), S. 230.

vorliegenden Arbeit. Ein solches Vorgehen ließe sich weder mit dem zuvor entwickelten dynamischen und prozessualen Kulturverständnis (vgl. Kap. 2) noch mit den dargestellten Überlegungen zum interkulturellen Lernen (vgl. Kap. 2 und 3) vereinbaren. Dennoch findet die Dichotomie von eigen- und fremdkulturell im Rahmen dieser Arbeit eine Verwendung, allerdings in einer erweiterten und reflektierten Form. Diese ermöglicht, dass das Begriffspaar vor dem Hintergrund des erarbeiteten Kultur- und Interkulturalitätsverständnisses bestehen kann.

Die vernetzte und globalisierte Lebenswelt des 21. Jahrhunderts ist durch multikulturelle und pluralistische Gesellschaftsstrukturen gekennzeichnet, die eine scharfe Trennung hinsichtlich kultureller Zugehörigkeiten nicht durchgängig möglich machen. Der hybride Charakter (post)moderner Gesellschaften führt zur Ausbildung dezentrierter und heterogener Kulturgemeinschaften, die von einer kulturellen und subkulturellen Diversität geprägt sind. Diesbezüglich sei beispielhaft an die im zweiten Kapitel angeführten US-amerikanischen Wortkreation wie „*white Southern upper-middle class professor*“ oder „*black lesbian urban Northern single mothers*“ erinnert, die einen ersten Einblick in die Bandbreite der kulturellen und subkulturellen Vielseitigkeit moderner Gesellschaften geben.<sup>334</sup> Die Vorstellung, dass interkulturelles Lernen dazu beiträgt, eine eigene eindimensionale Ausgangskultur C1 um eine fremde eindimensionale Zielkultur C2 stückweise zu erweitern, zeichnet ein unscharfes, übermäßig vereinfachendes und fragwürdiges Bild der antizipierten Lernprozesse.<sup>335</sup>

Im Sinne einer reflektierten Verwendung der Dichotomie eigen- und fremdkulturell in dieser Arbeit ist daher abzuleiten, dass die Zuschreibung eigen- und fremdkulturell die jeweilige kulturelle Diversität und Pluralität zu berücksichtigen hat. Das Begriffspaar

---

<sup>334</sup> K.-P. Hansen (2003), S. 195.

<sup>335</sup> Die Vorstellung von der Existenz einer definierbaren Ausgangskultur (C1) von der aus eine ebenso definierbare Zielkultur (C2) zugänglich gemacht und erlernt wird, lässt eine Analogie zur häufig verwendeten Vorstellung des Fremdsprachenlernens erkennen, bei dem von einer muttersprachlichen Ausgangssprache L1 und einer fremdsprachigen Zielsprache L2 gesprochen wird.

steht demnach stellvertretend für eigene- und fremde Kulturen inklusive ihrer möglichen Subkulturen:

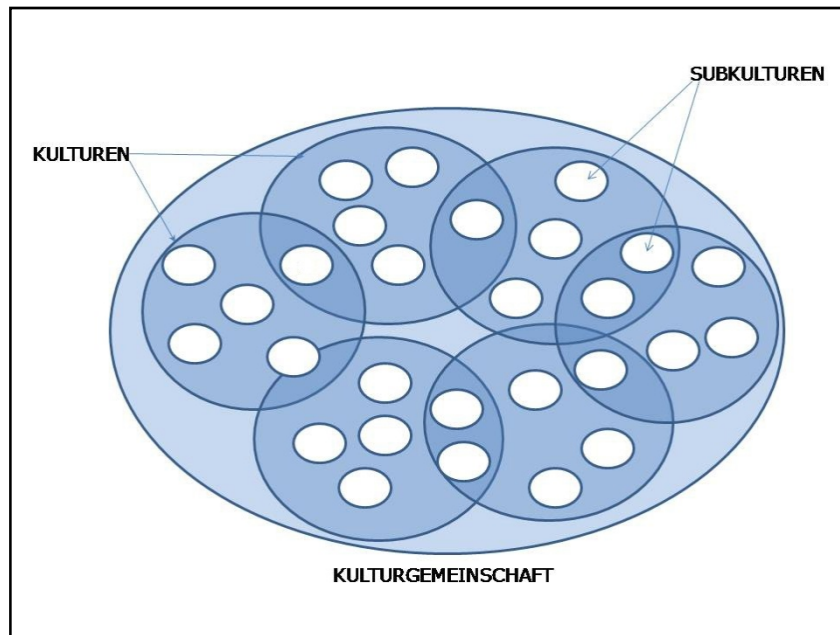


Abb. 7: Erweiterte Dichotomie der Eigen- und Fremdkulturalität: Kulturgemeinschaft als Konglomerat von Kulturen und Subkulturen.

Die Einbeziehung der heterogenen Gestalt der (post)modernen Kulturgemeinschaften ist allerdings nicht das einzige Element einer reflektierten Verwendung der Dichotomie. Hinzu kommt eine veränderte, mit dem Begriffspaar Eigen- und Fremdkultur eng verknüpfte Auffassung von kollektiven Identitäten. Im Einklang mit dem im zweiten Kapitel beschriebenen semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturverständnis, führt A. Assmann aus:

*Heute werden kollektive Identitäten [...] als Diskursformationen beschrieben. Sie gelten als kulturelle Konstrukte und Vorstellungen, die nie vorgegeben sind, sondern durch entsprechende Symbolsysteme und Wertorientierungen hergestellt werden. Kulturen stellen **Identitätsanfragen** dar, die auf Zustimmung angelegt sind; sie entwickeln Programme, die es Individuen erlauben, sich als Zugehörige einer bestimmten Gruppe zu fühlen und dies auch nach außen hin erkennbar werden zu lassen.<sup>336</sup> [Hervorhebung im Original]*

Innerhalb moderner Kulturgemeinschaften mag es eine Vielzahl verschiedener Identitätsanfragen geben, die ihrerseits auf die Zustimmung der Kulturgemeinschaft angelegt sind. Nicht jede

---

<sup>336</sup> Assmann (2008), S. 223.

Kulturgemeinschaft aber bildet dieselben Identitätsöfferten aus. Gekoppelt mit der Diversität der Kulturgemeinschaften kommt es vielmehr zur Ausbildung kulturspezifischer Arrangements von Identitätsöfferten. Folglich ergeben sich gewisse Unterschiede zwischen den Kulturgemeinschaften. Wäre dem nicht so, wären andererseits kulturübergreifende und uniforme Identitätsöfferten-Sätze zu erwarten. Dies hätte eine Nivellierung der Unterschiede und somit ein Verschmelzen der Kulturgemeinschaften zur Folge. Für die reflektierte Verwendung der Dichotomie heißt das, dass sich die Anhaltspunkte zur Differenzierung zwischen eigener und fremder Kultur verändert haben. An die Stelle geographischer, nationaler und sprachlicher Unterscheidungsmerkmale treten Unterschiede in kulturellen Identitätsöfferten und somit Unterschiede in den durch die Kulturgemeinschaft unterstützten Lebensformen.

Vor diesem Hintergrund kann schließlich eine Verbindung zum Welsch'schen Verständnis von Transkulturalität aufgezeigt werden:

*Das Konzept der Transkulturalität [...] intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leistung nicht in Ausgrenzung, sondern in Integration besteht. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlußmöglichkeiten. Solche Erweiterungen, die auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft zielen, stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar. Man könnte einwenden, das Konzept der Transkulturalität laufe auf die Annahme einer zunehmenden Homogenisierung der Kulturen und auf eine uniforme Weltzivilisation hinaus. Aber bedeutet Transkulturalität tatsächlich Uniformierung? Keineswegs. Nur verändert sich unter den Bedingungen der Transkulturalität der Modus der Vielheit. Vielheit im traditionellen Modus der Einzelkulturen schwindet in der Tat.<sup>337</sup>*

Neben Anschlussmöglichkeiten und Erweiterungen, die sich durch Kulturkontakte ergeben, führt Welsch auch kulturelle Divergenzen an. Obgleich die beiden Elemente gegensätzlich erscheinen, handelt es sich dennoch um die zwei Seiten ein und derselben Medaille. Während Anschlussmöglichkeiten und Erweiterungen zur kulturellen Vielheit und Diversität innerhalb einer (transkulturellen) Kulturgemeinschaft beitragen, sind es die Divergenzen, die zu Diversität zwischen den jeweils transkulturell angelegten Kulturgemeinschaften führen. In einer dahingehend reflektierten

---

<sup>337</sup> Welsch (1995), S. 43f.

Verwendungsform kann die Dichotomie des Eigen- und Fremdkulturellen auch den von Welsch formulierten transkulturellen Modus der Vielheit abbilden.

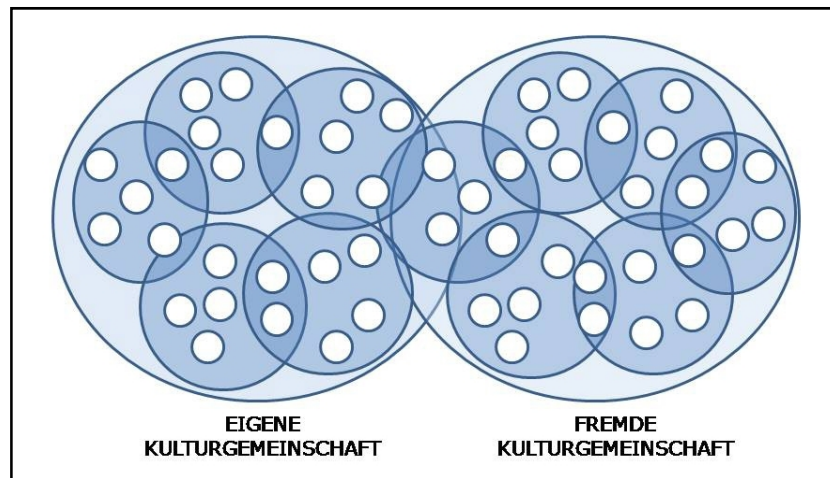


Abb. 8: Erweiterte Dichotomie der Eigen- und Fremdkulturalität.

#### 4.3.1.2 Implizierte Leserschaft der analysierten Schulbücher

Die reflektierte Verwendung des Begriffspaares *eigen* und *fremd* macht es möglich, die Dichotomie in den Kriterienkatalog einfließen zu lassen. Bevor diese Unterscheidung allerdings ihre Anwendung findet, muss der Frage nachgegangen werden, wie innerhalb der Unterrichtsmaterialien Eigen- und Fremdkulturalität repräsentiert werden. Anders formuliert: Es stellt sich die Frage, wodurch bestimmte Schulbuchinhalte den Lesern (das heißt den Schülerinnen und Schülern) als fremd- oder aber als eigenkulturell geprägt erscheinen.

Den Ansatz für eine mögliche Antwort auf diese Frage liefert Iser's Konzept des *impliziten Lesers*. Obwohl es sich hierbei um eine rezeptionsästhetisch ausgerichtete Methode zur Beschreibung literarischer Texte handelt, erweist sich die Übertragung auf den Bereich der hier vorgenommenen Schulbuchanalyse als ertragreich. So hilft Iser's Ansatz bei der Klärung, ob gegebene Schulbuchinhalte (z. B. Bilder oder Texte) eine eigen- oder fremdkulturelle Perspektive beinhalten.

Nach Iser ist der implizite Leser kein real gedachter Leser, sondern vielmehr die „Wirkungsstruktur des Textes“<sup>338</sup>, das heißt die „Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet“.<sup>339</sup> Er führt diesbezüglich aus:

*Das Konzept des impliziten Lesers [...] meint die im Text ausmachbare Leserrolle, die aus einer Textstruktur und einer Aktstruktur besteht. Richtet die Textstruktur den Blickpunkt für den Leser ein, so heißt dies, daß sie insofern einer grundlegenden Gegebenheit unserer Wahrnehmung folgt, als unsere Weltzugänge immer nur perspektivischer Natur sind. [...] Ein solcher Blickpunkt situiert den Leser zum Text, damit er den Sinnhorizont zu konstituieren vermag, auf den ihn die Abschattungen der dargestellten Textperspektiven hinführen.*<sup>340</sup>

Basierend auf diesem Konzept lässt sich nun danach fragen, welche Vororientierung beziehungsweise welche Ausrichtung des Blicks die im Schulbuch gelieferten Inhalte transportieren. Hiermit verbunden lassen sich Rückschlüsse auf das implizite Verständnis von eigener und fremder Kultur ziehen.

Zunächst ist anzumerken, dass der Blick auf die im Schulbuch dargestellte eigene und fremde Kultur im Sinne Iser's per se perspektiviert erscheint. Diese Perspektivierung der Inhalte resultiert bereits auf schulorganisatorischer Ebene aus der Selektion der verarbeiteten Lerninhalte in Übereinstimmung mit den Rahmenrichtlinien der jeweiligen Bundesländer. Darüber hinaus orientiert sich ein Schulbuch daran, dass es „als kommerzielles Produkt in Einklang mit den Vorstellungen einer größtmöglichen Zahl an Käuferinnen und Käufern steh[t].“<sup>341</sup> Somit ist Kollenrott zuzustimmen, wenn sie feststellt: „Das [...] Schulbuch manifestiert [...] eine gebilligte Lesart des curricularen Regulatoriums unter Berücksichtigung wirtschaftlicher Interessen.“<sup>342</sup> Deutlich ist also, dass auf inhaltlicher Ebene eine Auswahl getroffen wird, auf deren Grundlage bestimmte Inhaltsfelder entweder bewusst thematisiert oder bewusst nicht thematisiert werden.<sup>343</sup> Über den

---

<sup>338</sup> Iser (1990), S. 67.

<sup>339</sup> Iser (1990), S. 60.

<sup>340</sup> Iser (1990), S. 66.

<sup>341</sup> Kollenrott (2007), S. 65.

<sup>342</sup> Kollenrott (2007), S. 65.

<sup>343</sup> vgl. Kollenrott (2007), S. 65.

vorgenommenen inhaltlichen Aufbau lassen sich im Umkehrschluss Aussagen über die antizipierte Leserschaft der analysierten Schulbücher machen: Schülerinnen und Schüler bilingualer deutsch-englischer Bildungsgänge an bundesdeutschen allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II. Ohne nun einem traditionellen Kulturverständnis zu verfallen, ist zu erwarten, dass die Schulbücher ein an ihrer Zielgruppe orientiertes Eigen- und Fremdkulturverständnis transportieren.

Die Leser eines bilingualen Geographiebuchs zum Beispiel werden in einer Einheit zum Thema *Living and Working in Latin America* mit dem in Abb. 9 gezeigten Bild einer lateinamerikanischen Frau konfrontiert. Das Bild, mit der Bildunterschrift *Latin Americans* zeigt eine junge Frau, die ärmlich gekleidet ist und im Laufen ihr Baby vor den Bauch gebunden stillt. Die Fotografie ist weder integraler noch notwendiger Bestandteil der Lerneinheit, sondern dient lediglich der Untermalung der textlichen Inhalte und soll den Schülerinnen und Schülern eine Vorstellung von Menschen in Lateinamerika vermitteln.



Abb. 9: Ein Bild mit *Latin Americans*.<sup>344</sup>

Auf Basis des Bildes wird der Blick bzw. die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler derart gelenkt, dass lateinamerikanische Menschen unweigerlich als fremd erscheinen. Die Generierung der Fremdheit erfolgt dabei durch die Darstellung offensichtlich fremder

---

<sup>344</sup> Diercke *Geography 1* (2007), S. 133.



Lebensweisen. Das Schulbuch hätte ebenso ein weniger kontrastreiches und weniger stereotypes Bild einer Lateinamerikanerin enthalten können. Hier käme beispielsweise eine nach europäischen Standards gekleidete, einer Bürotätigkeit nachgehende Frau in Frage, die wiederum der Leserschaft weniger fremd erscheinen würde. Mit der getroffenen Auswahl erzeugen die Autoren jedoch nicht nur den Eindruck von Fremdheit, sie gehen zudem davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler so wenig über den fremden Kulturkreis informiert sind, dass sie zur Unterstützung ihrer Vorstellungskraft ein Bild benötigen. Wären lateinamerikanische Menschen Teil der Lebenswelt der Schülerschaft, wäre ein Bild nicht notwendig und würde sogar unpassend erscheinen.

Ein weiteres Beispiel im selben Geographiebuch findet sich in der Lektion *Living and Working in Northern America*. Thematisch geht es hier um die kulturelle und ethnische Vielfalt der Vereinigten Staaten – *The US Population – Melting Pot or Salad Bowl?* Zur Verdeutlichung des Inhalts werden, wie Abb. 10 zeigt, sechs Portraits von US-Amerikanern unterschiedlicher ethnischer Herkunft gezeigt. Die jeweiligen Bildunterschriften lauten: *White, Hispanic, Black, Asian, Native American* und *Afro-Asian*.



Abb. 10: Portraits US-amerikanischer Vielfalt.<sup>345</sup>

Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass die Schulbuchautoren davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler Bilder benötigen, um sich die ethnische Struktur der US-amerikanischen Gesellschaft vorstellen zu können. Dadurch wird deutlich, dass der Text eine Leserschaft antizipiert, die in einer anderen Lebenswelt verortet ist und bei der Vorstellung von der ethnischen Vielfalt US-Amerikas bildlich unterstützt werden muss. Die Verwendung von Bildmaterial, das in gewisser Weise prototypisch die verschiedenen ethnischen

---

<sup>345</sup> Diercke Geography 1 (2007), S. 116 f.

Gruppen kontrastiv darstellt, legt zudem die Vermutung nahe, dass die Lebenswelt der implizierten Leserschaft nur wenige oder sogar keine Erfahrungen mit den gezeigten ethnischen Gruppen liefert.

Ein letztes textbasiertes Beispiel ist einem anderen Geographiebuch entnommen. In der Texteinheit *Child slaves in the 21st century* wird, wie Abb. 11 zeigt, über Silva berichtet, einen indischen Jungen, der in einem Steinbruch arbeitet:

*Silva is twelve years old. The hammer with which he breaks stones every day weighs twelve kilograms. [...] Together with his father he has to toil and sweat to work off his family's debts [...] Silva serves as a human pawn for a loan.*<sup>346</sup>

Hier wird eine Kindheit geschildert, die aller Wahrscheinlichkeit nach nicht mit den Vorstellungen und Erfahrungen der Leserinnen und Leser übereinstimmt, sondern ihnen als überaus fremd und nicht ihrer eigenen Lebenswelt entstammend erscheint.

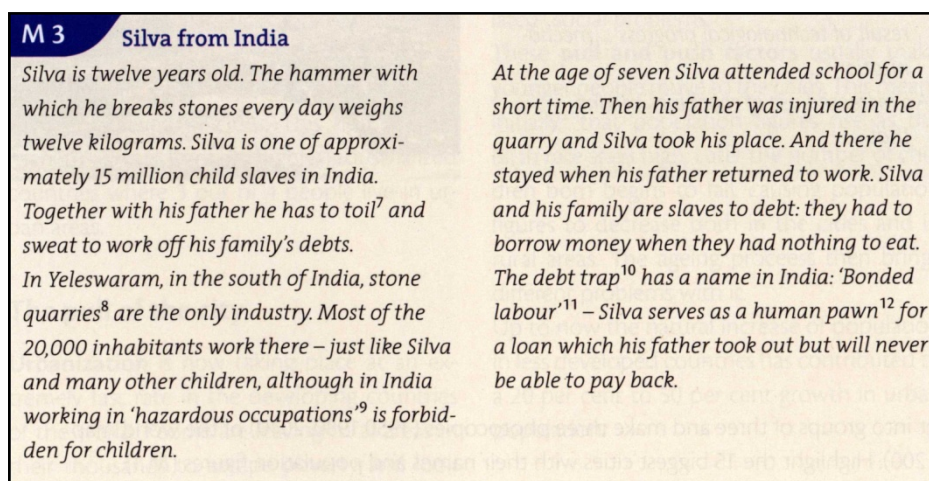


Abb. 11: Portrait einer fremden Kindheit.<sup>347</sup>

Anhand der obigen drei Beispiele wird deutlich, dass Schulbuchtexte und -bilder zwischen Eigen- und Fremdkultur differenzieren. Ein Verständnis von Eigenkultur wird oftmals indirekt über den Kontrast mit fremden Lebensweisen entwickelt. Einerseits dienen hierbei Bilder und Texte im Sinne des impliziten Lesers als Orientierungsangebote, die den Lesern eine mögliche Vorstellung vom Fremden liefern. Dabei ist anzumerken, dass den Lesern oftmals eine sehr klischeehafte und stereotype Vorstellung vom Fremden vorgestellt werden (Bsp. *Latin Americans*). Andererseits

<sup>346</sup> *Around the World - New Edition Vol. 2* (2008), S. 68.

<sup>347</sup> *Around the World - New Edition Vol. 2* (2008), S. 68.

wird deutlich, dass die Schulbuchautoren eine Leserschaft vor Augen haben, die mit europäischen Kulturkreisen vertraut ist. Zugleich erscheint über den kontrastiven Vergleich mit fremdkulturellen Inhalten ein „idealtypisches Bild der eigenen Gesellschaft vermittelt“ zu werden.<sup>348</sup>

### 4.3.2 Entwicklung des Kriterienkatalogs – Texteinheiten und Aufgabenstellungen als Analysegrundlage

Das grundlegende Schema des entwickelten Kriterienkatalogs ist eng mit der Struktur der ausgewählten bilingualen Schulbücher verbunden, die ihrerseits durch eine schulbuchtypische Gliederung in unterschiedliche Themenkomplexe gekennzeichnet sind. Anhand eines bilingualen Geschichtsbuchs verdeutlicht Abb. 12 beispielhaft diesen Aufbau, in dem thematische Einheiten (Lektionen / *units*) und ergänzende Untereinheiten (*sub-units*) zu finden sind:

Contents	
<b>Unit 1 The American Revolution</b>	
1.1 The settlement of North America	6
1.2 Involuntary immigrants	9
History skills: Evaluating sources	10
1.3 The colonies	12
1.4 From resistance to open rebellion (1763–1776)	13
1.5 Winning independence	16
Biography: Thomas Jefferson	16
History skills: Analysing political cartoons	18
1.6 "A more perfect union" – Constitution and government	20
Biography: George Washington	20
Unit revision	23
<b>Unit 2 19th-century Britain – A showcase nation?</b>	
2.1 Great Britain – The first industrial society in the world	24
Biography: Queen Victoria	24
2.2 Living in towns	28
2.3 Struggle for democracy	30
Unit revision	31
<b>Unit 3 The French Revolution</b>	
3.1 France in crisis: French society before 1789	32
Biography: Abbé Sieyès	34
3.2 Major events of the French Revolution	37
3.3 Declarations of human and civil rights	40
3.4 Women in the French Revolution	42
Biography: Olympe de Gouges	42
Biography: Madame Roland	42
3.5 Napoleon – His rise and fall	44
History skills: Analysing a formal portrait	46
Unit revision	47
<b>Unit 4 Germany and the rise of new political movements</b>	
4.1 Liberalism and nationalism	48
History skills: Analysing written primary sources	50
4.2 The political reorganization of Germany, 1814–1815	52
4.3 The age of Metternich and the Vormärz epoch	53
Biography: Prince Metternich	53
4.4 The crisis of the 1840s	55
Unit revision	57
<b>Unit 5 The Revolution of 1848–1849 in Germany</b>	
5.1 On to the barricades	58
5.2 The National Assembly and the failed Revolution	62
5.3 Emigration to America	65
Biography: Carl Schurz	65
Unit revision	67
<b>Unit 6 Germany on its way to an industrial society</b>	
6.1 The Zollverein – A successful economic union?	68
6.2 The "first" Industrial Revolution in Germany	70
History skills: Presenting statistics	73
History skills: Analysing statistics	74
6.3 The "second" Industrial Revolution in Germany	75
Biography: Karl Marx	77
Unit revision	79
<b>Unit 7 German unification – Unification "by blood and iron"?</b>	
7.1 Prussia grows in strength	80
Biography: Otto von Bismarck	82
7.2 The Franco-Prussian War	82
and the proclamation of the German Empire, 1870–1871	83
7.3 Germany in the era of Bismarck	86
History skills: Project work – Investigating monuments to Bismarck	89
Unit revision	91
<b>Unit 8 Europe in the age of imperialism</b>	
8.1 Treaties and tensions, 1871–1890	92
8.2 Africa: When the whites came to Loango	96
8.3 Colonial rivalry in the age of imperialism: "The scramble for Africa"	97
8.4 A conflict in today's Kenya	101
8.5 German colonies in Africa	102
8.6 The "New Course": German Weltpolitik, 1890–1914	105
Biography: Wilhelm II	105
8.7 The road to war	107
Biography: Bertha von Suttner	108
Unit revision	109
<b>Unit 9 The First World War, 1914–1918</b>	
9.1 The outbreak of war in 1914	110
9.2 The course of the war – Part I: The Western Front	114
History skills: Analysing a photograph	116
Biography: Frank Hurley	116
9.3 The course of the war – Part II: The Eastern Front	118
History skills: Analysing a painting	120
Biography: Otto Dix	120
History skills: Project work – Producing an exhibition on the First World War	122
Unit revision	123
<b>Appendix</b>	
Glossary of terms	124
Glossary of persons	128
English-German vocabulary	131
Abbreviations and symbols	137
Historical dictionary	138
Charts and diagrams	142
Acknowledgements	144

Abb. 12: Inhaltsverzeichnis eines bilingualen Geschichtsbuchs.<sup>349</sup>

<sup>348</sup> Kollenrott (2007), S. 65.

<sup>349</sup> *Invitation to History Volume 1* (2006), S. 4.



Vor dem eigentlichen Beginn einer Lektion (thematischen Einheit) wird deren Inhalt in der Regel überblicksartig vorgestellt und bildlich illustriert. Die Abbildungen 13 und 14 zeigen zwei Beispiele solcher einleitenden Übersichten:

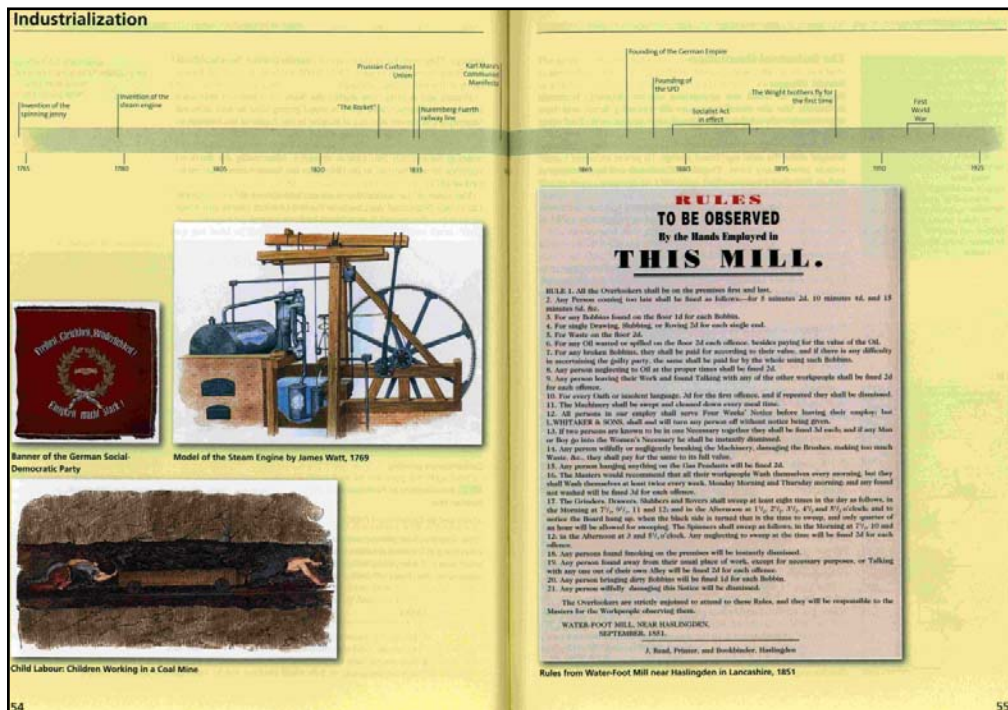


Abb. 13: Übersichtsseite einer Schulbucheinheit zum Thema *Industrialization*.<sup>350</sup>

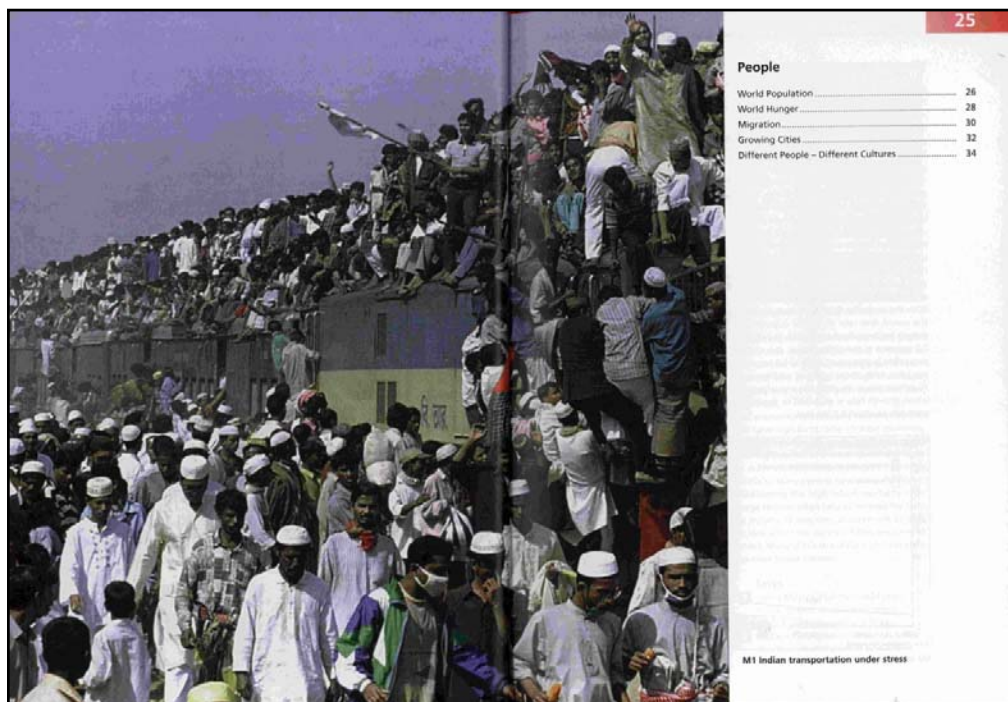


Abb. 14: Übersichtsseite einer Schulbucheinheit zum Thema *People*.<sup>351</sup>

<sup>350</sup> Exploring History 1 (2007), S. 54-55.

<sup>351</sup> Diercke Geography 2 (2008), S. 24-25.

Beide Beispiele verdeutlichen, dass es durchaus denkbar wäre, interkulturelle Lernanlässe auf Grundlage solcher Übersichtsseiten zu initiieren. Die einleitende Doppelseite des Geschichtsbuchs (Abb. 13) könnte dazu beitragen, den im dritten Kapitel skizzierten Zugang zu den Zusammenhängen der industriellen Revolution anfänglich umzusetzen (vgl. Kap. 3.1.2.5; eine an England orientierte fremdkulturelle Betrachtung als Ausgangspunkt der nachgeschalteten (Re)Konstruktion eigenkultureller Perspektiven der Thematik). Die Übersichtsseite des Geographiebuchs, die die Fotografie des mit Menschen überladenden indischen Zugs zeigt (Abb. 14), könnte zu einem vielschichtigen kontrastiven Vergleich zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anregen (z. B. unter Rückgriff auf Themen wie: Transportwesen, Luftverschmutzung [Staubmasken], Kleidung oder der Gender-Frage [fast ausschließlich männliche Personen abgebildet]).

Die bewusst vorsichtig gewählten Formulierungen, dass die Übersichtsseiten zu interkulturellen Lernprozessen anregen bzw. beitragen *könnten*, zeigen bereits, dass die intendierte Nutzung dieser Seiten unklar bleibt. Dies bestätigt sich darin, dass in den teilweise vorhandenen begleitenden Lösungsheften der Schulbücher – als Handreichungen für die Lehrkräfte – die Seiten der Themenübersichten ausgespart werden. Vor allem aber führt das Fehlen von korrespondierenden Aufgabenstellungen dazu, dass Aussagen über unterrichtliche Herangehensweisen und Lernprozesse äußerst spekulativ bleiben.

Demzufolge bietet sich für die Analyse und die Ausrichtung des Kriterienkatalogs an, sich auf die Teile der Schulbücher zu konzentrieren, die von Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen begleitet werden. Diese hier als **Texteinheiten** bezeichneten Abschnitte machen ohnehin den größten und unterrichtspraktisch bedeutendsten Anteil der Materialien aus. So besteht eine Texteinheit, wie Abb. 15 zeigt, aus thematisch abgestimmten Bausteinen, die in dazugehörigen **Aufgabenstellungen** ihren Abschluss finden:

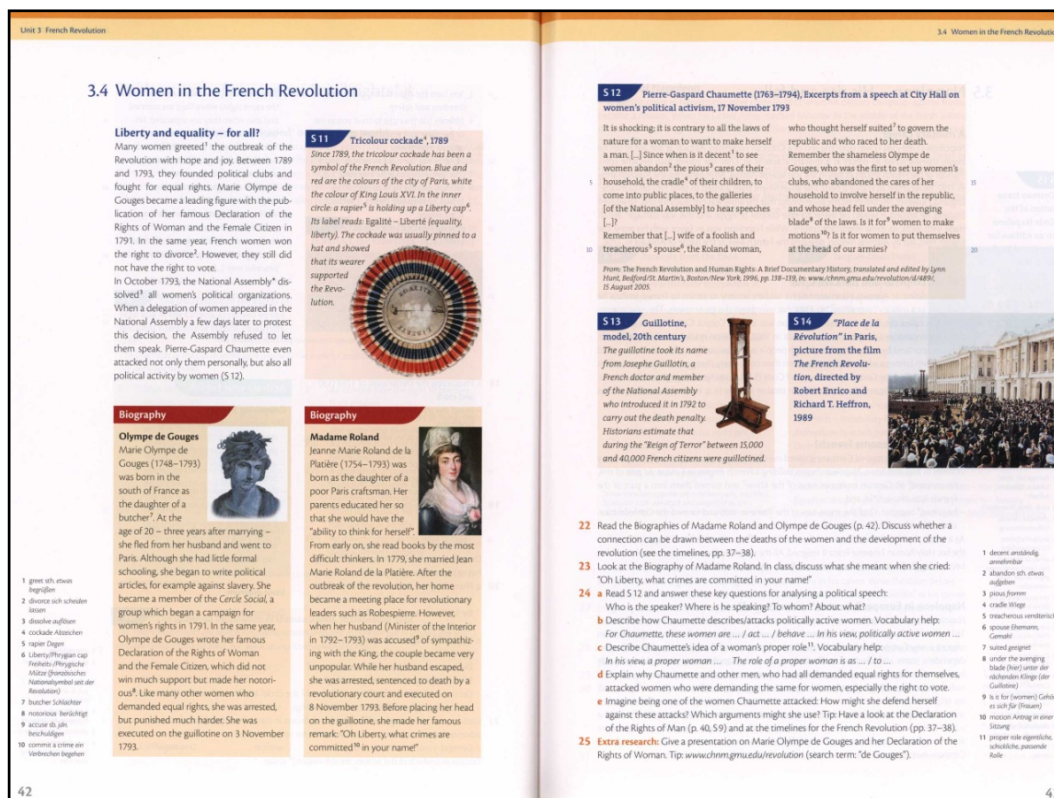


Abb. 15: Beispieltexteinheit eines bilingualen Geographiebuchs.<sup>352</sup>

Die Ausrichtung des Kriterienkatalogs an Texteinheiten in Verbindung mit ihren jeweiligen Aufgabenstellungen bringt für die Analyse und Evaluation der Unterrichtsmaterialien entscheidende Vorteile mit sich. Wie bereits angedeutet, ermöglicht die Einbeziehung der Aufgaben eine klar ableitbare Vorstellung davon, mit welchem Fokus die dargestellten Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler zu bearbeiten sind.

Zwar können diese vom Verlag implizierten Arbeitsweisen bei Bedarf von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer adaptiert oder teilweise sogar ignoriert werden, dieser individuelle, dynamische und kreative Umgang mit den Aufgabenstellungen liegt allerdings außerhalb der Reichweite der hier vorgenommenen, rein schulbuchbasierten Analyse.<sup>353</sup> Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler die gestellten

<sup>352</sup> Diercke Geography 1 (2008), S. 88 – 89.

<sup>353</sup> Im letzten Kapitel dieser Arbeit finden sich im Ausblick auf weitere mögliche Forschungsarbeiten auf der Grundlage des hier vorgestellten Analyseansatzes auch solche, die eher unterrichtspraktisch orientiert sind. Es werden beispielsweise Forschungsdesigns vorgestellt, die die Wahrnehmung und Präferenzen bilingual unterrichtender Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich interkulturell ausgerichteter Lernmaterialien berücksichtigen.

Aufgaben in ihrer Gesamtheit und wie vorgegeben bearbeiten. Analog hierzu wird unterstellt, dass auch die Texteinheiten im Ganzen von der Lerngruppe behandelt werden. Auch in diesem Kontext ist es denkbar, wie bereits bei den Aufgabenstellungen, dass einzelne Bausteine im jeweiligen Lernkontext durch zusätzliches Material ergänzt und erweitert werden, beziehungsweise bewusst nicht behandelt oder ausgetauscht werden. Diese unterrichtspraktisch denkbare Variationsbreite ist über den gewählten Evaluationsansatz nicht zugänglich und entzieht sich daher der Analyse.

Texteinheiten und Aufgabenstellungen werden im Rahmen der hier vorgenommenen Analyse in Bezug auf relevante Phänomene des interkulturellen Lernens untersucht. Dabei zeigt der entwickelte Kriterienkatalog eine zweidimensionale Analysestruktur, mit der folgende Aspekte untersucht werden:

- Die Anlage und Umsetzung von Perspektivenwechseln
- Die Vermittlung von interkulturellem Metawissen

Die Fokussierung auf diese beiden Aspekte ergibt sich aus der Übertragung des im Rahmen der Arbeit dargestellten Verständnisses interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz auf den Untersuchungsgegenstand der bilingualen Schulbücher. Zugleich zeigt sich, dass über die beiden ausgewählten Analysebereiche ein größtmöglicher Teil des zuvor dargestellten konzeptionellen Fundaments des Kriterienkatalogs sowie der interkulturellen Lernspirale abgedeckt werden (siehe unten: Kap. 4.3.4/5).

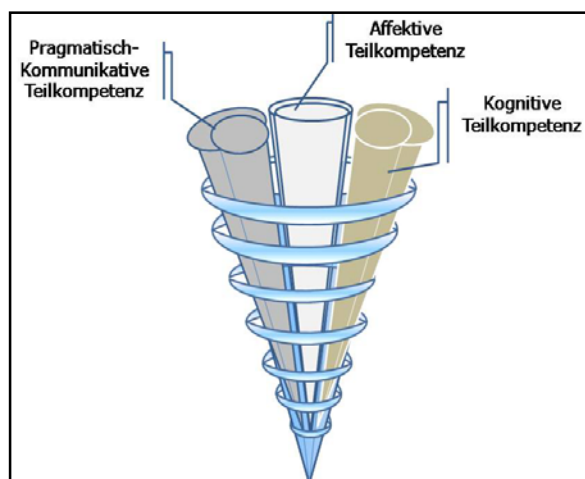


Abb. 16: Lernspirale interkultureller Kompetenz.



### 4.3.3 Entwicklung des Kriterienkatalogs – Methodische Verortung

Die Arbeit mit einem Kriterienkatalog für die Analyse der Anlage und Umsetzung interkultureller Lernprozesse in bilingualen Unterrichtsmaterialien kann sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kommt es bewusst zu einer Orientierung an qualitativen Forschungsansätzen, wobei sich die Abkehr von quantitativen Verfahren zunächst auf zweifache Weise begründen lässt.

Quantitative Verfahren beruhen auf einer numerischen Erfassung realer Phänomene und ihrer deskriptiven und analytischen statistischen Auswertung. Um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, ist es innerhalb quantitativer Studien notwendig, eine ausreichend große und repräsentative Stichprobe aus einer vorhandenen Datenbasis zu ziehen und diese zu analysieren. Dabei werden die Eigenschaften der Stichprobe numerisch abgebildet und mittels entsprechender mathematischer Verfahren im Hinblick auf Häufigkeiten, Zusammenhänge und Signifikanzen untersucht. Durch die Beachtung relevanter Gütekriterien (insbesondere Objektivität, Reliabilität und Validität) liefern solche Forschungsdesigns aussagekräftige Ergebnisse, die ihrerseits bis zu einem gewissen Grad verallgemeinerbar und objektiv sind. In Anbetracht der geringen Anzahl veröffentlichter und ausgewählter bilingualer Schulbücher (vgl. Kap. 4.1), die als potentielle Datenbasis dienen, erscheint es jedoch fraglich, ob das Ziehen einer aussagekräftigen Stichprobe möglich ist und somit eine aussagekräftige Forschungsarbeit geleistet werden kann.<sup>354</sup> Ein zweites Argument gegen ein quantitatives Analyseverfahren besteht darin, dass es

---

<sup>354</sup> Im Bereich der Biologie (Sek. II) steht hier nur eine Schulbuchreihe, für die Fächer Geographie und Geschichte (Sek. I) jeweils nur zwei Reihen zur Verfügung; die Datenbasis ist demnach sehr klein. Die zu erwartende geringe Aussagekraft einer quantitativen Ausrichtung auf Basis der wenigen und unterschiedlichen Lehrwerke zeigt sich zudem beispielsweise in folgender denkbaren Analyse: Die Bestimmung der Häufigkeit des Vorkommens von Perspektivenwechseln innerhalb der Schulbücher liefert Ergebnisse wie diese: Drei der insgesamt 76 Texteinheiten des Geographiebuchs X beinhalten Perspektivenwechsel. Die Wertung eines Schulbuchs auf Basis dieser Zahlen oder die Relevanz eines nachgeschalteten Vergleichs der Zahlen von Schulbuch X mit denen von Schulbuch Y erscheint nicht wirklich zweckdienlich. Weitere Argumente gegen eine quantitative Ausrichtung der Kriterienkatalogsarbeit finden sich zu Beginn des fünften Kapitels.



hierbei notwendig wird, die zu untersuchenden Eigenschaften zahlenmäßig erfassbar zu machen. Da im Rahmen dieser Arbeit das interkulturelle Lernpotential von Schulbüchern analysiert und evaluiert wird,<sup>355</sup> stellt sich die Frage, wie dieses komplexe und vielschichtige Potential quantifizierbar gemacht werden kann (vgl. z. B. Abb. 19 [Kap. 4.3.4]). Vor dem Hintergrund der intendierten Analyse und Evaluation des interkulturellen Lernpotentials von bilingualen Schulbuch-Texteinheiten würde eine quantitativ ausgerichtete Arbeit auf der Grundlage des Kriterienkatalogs notwendigerweise zu einer unerwünschten Vereinfachung der komplexen Zusammenhänge führen.

Im Gegensatz dazu versuchen qualitative Forschungsansätze, durch ihre Methoden komplexe Sinnstrukturen und Handlungsmuster in ihrer sprachlichen Vermitteltheit ganzheitlich zu erfassen und zu analysieren.<sup>356</sup> So geht es im Rahmen qualitativer Verfahren vor allem um das Beschreiben, Interpretieren und Verstehen von Zusammenhängen sowie das Aufstellen von Klassifikationen und Typologien. Der hier entwickelte Kriterienkatalog stellt ein eben solches Kategoriensystem bereit und ermöglicht es, gegebene Texteinheiten zu analysieren und gemäß ihrer interkulturellen Lernpotentiale zu bewerten und zu klassifizieren.

Die Zuordnung einer Einheit zu einer der Kategorien bedarf dabei einer qualitativen inhaltlichen Analyse, in der sowohl beschreibend als auch interpretativ vorgegangen wird. Dieses interpretative Vorgehen stellt innerhalb qualitativer Forschungsansätze einen durchaus gangbaren Weg dar: So beschreibt Lamnek das interpretative Paradigma als „die umfassendste und verbreitetste Kennzeichnung des theoretischen Hintergrunds der qualitativen Sozialforschung“.<sup>357</sup> Das interpretative Paradigma begreift:

*...die soziale Wirklichkeit bzw. den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge, die einer soziologischen Analyse unterworfen werden können, sind daher nicht objektiv vorgegebene und deduktiv erklärbare soziale*

---

<sup>355</sup> Das interkulturelle Lernpotential von Schulbüchern wird, wie zuvor bereits erwähnt, unter Berücksichtigung der Anlage und Umsetzung von Perspektivenwechseln und der Vermittlung von interkulturellem Metawissen betrachtet.

<sup>356</sup> Lamnek (2005), S. 3ff.

<sup>357</sup> Lamnek (2005), S. 34.

*Tatbestände, sondern Resultate eines interpretationsgeleiteten  
Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern.*<sup>358</sup>

Dieses Verständnis des interpretativen Paradigmas fügt sich somit in die zuvor aufgeführte Theorie des symbolischen Interaktionismus ein, nach der bekanntlich die soziale Wirklichkeit als eine durch Interaktionen und Interpretationen konstruierte beschrieben wird (vgl. Kap. 2.3.4). Die Annahme der Konstruiertheit von sozialer Wirklichkeit liefert zugleich die Begründung dafür, dass sich im Rahmen dieser Arbeit gegen Triangulationsverfahren und für einen Kriterienkatalog zur Schulbuchanalyse entschieden wird. So ergibt sich sowohl aus den einzelnen Elementen des Kriterienkatalogs, die in den nachfolgenden Unterkapiteln noch detailliert beschrieben werden, als auch aus der Absicht der exemplarischen Anwendung des Kriterienkatalogs (vgl. Kap. 5), dass sich Triangulationsverfahren hier nicht anbieten.

So beschreibt Lamnek, dass „Begriff und Idee der Triangulation der Trigonometrie entlehnt sind, innerhalb derer eine unbekannte Größe von unterschiedlichen Messpunkten aus betrachtet wird, um sie genauer zu bestimmen.“<sup>359</sup> Dabei beinhaltet Triangulation die Kombination „verschiedener Methoden, Theorieansätze, Interpretieren, Datenquellen etc., die dazu herangezogen werden, Phänomene umfassender, abgesicherter und gründlicher zu erfassen.“<sup>360</sup> Ziel dieses Vorgehens ist die Gewinnung einer vertieften Erkenntnis hinsichtlich des beobachteten Gegenstands durch die Verbindung unterschiedlicher Sichtweisen.

Während die Triangulation eine weitgehende Konstanz des erforschten Phänomens unterstellt und voraussetzt, dass mit verschiedenen Methoden das immer gleiche Phänomen abgebildet wird, wobei lediglich die Betrachtung des Phänomens variiert, muss unter interaktionistischen Prämissen davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung eines Gegenstands erst in der Interaktion konstruiert wird. Die Erkenntnis des Gegenstands variiert somit von Methode zu Methode. Damit liegen dem Interaktionismus und der

---

<sup>358</sup> Lamnek (2005), S. 34.

<sup>359</sup> Lamnek (2005), S. 158.

<sup>360</sup> Lamnek (2005), S. 147.

Methode der Triangulation sehr verschiedene erkenntnistheoretische Zugänge zugrunde: Im Gegensatz zur Triangulation, die notwendigerweise die Existenz einer objektiven Realität voraussetzt, betont die interaktionistische Theorie die dieser Realität zugrunde liegenden subjektiven Konstruktionsprozesse. Im Rahmen dieser Arbeit wird sich diesen Prozessen genähert und zwar in Hinblick auf eine exemplarische Darstellung des interkulturellen Lernpotentials und der interkulturellen Lernprozesse innerhalb ausgewählter bilingualer Schulbücher. Dementsprechend liegt es nahe, sich interpretativer Untersuchungsverfahren zu bedienen und diese in Form der qualitativen Inhaltsanalyse zum methodischen Hintergrund des Kriterienkatalogs zu erheben.

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt nach Mayring eine Auswertungstechnik dar, die in einen übergeordneten Untersuchungsplan einzubetten ist.<sup>361</sup> Dabei entscheidet die Ausrichtung dieses Untersuchungsplans wiederum über die anzuwendende Analysetechnik, die zusammenfassend, explizierend oder strukturierend sein kann. In der vorliegenden Arbeit kommt vor allem die strukturierende Inhaltsanalyse zum Tragen, die das Ziel verfolgt, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und [...] das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen.“<sup>362</sup> (vgl. Kapitel 4.3.4/5 und Kapitel 5).

An dieser Stelle gilt zu prüfen, ob der im Zitat verwendete, sehr offen gestaltete Begriff des zu analysierenden *Materials* auch Texteinheiten von Schulbüchern einschließen kann. Erste Indizien dafür finden sich in Lamneks Ausführungen, in denen die qualitative Inhaltsanalyse beschrieben wird als:

*die Analyse von Material, das auf irgendeine Weise menschliches Verhalten oder soziales Handeln repräsentiert. Die wissenschaftliche Inhaltsanalyse befasst sich vor allem mit der Analyse von schriftlichen Kommunikationsinhalten, also Texten.*<sup>363</sup>

Dabei beinhalten nach Lamnek die Texte beziehungsweise „schriftlichen Kommunikationsinhalte“ nicht nur die Abschriften verbaler Diskurse: „Vielmehr sollen unter dem Begriff Text in diesem

---

<sup>361</sup> vgl. Mayring (1991), S. 213.

<sup>362</sup> Mayring (1991), S. 213.

<sup>363</sup> Lamnek (1995), S. 176.

Fall auch Dokumente, Akten und Zeitungsartikel subsumiert werden.“<sup>364</sup> Zudem wird betont, dass auch bildliches Material inhaltsanalytisch ausgewertet werden kann, da „auch in einem Bild ein kommunikativer Akt festgehalten werden [kann].“<sup>365</sup> Ausgehend von diesem Textverständnis, können auch Texteinheiten von Schulbüchern (als Gesamtheit der Textbausteine, Graphiken, Abbildungen und Aufgabenstellungen) zum Untersuchungsgegenstand einer qualitativen Inhaltsanalyse gemacht werden (siehe Kap. 5).

Des Weiteren gilt für die inhaltsanalytische Herangehensweise, dass sich menschliches Handeln – im Sinne des interpretativen Paradigmas – in sprachlichen Aussagen niederschlägt und somit auch in Texten widerspiegelt. Texte lassen also Rückschlüsse auf die ihnen zugrunde liegende „sozio- und psychokulturelle Realität“ zu,<sup>366</sup> sie speichern und transportieren (Teil)Aspekte kultureller Wirklichkeiten und Perspektiven. Für die Analyse bilingualer Texteinheiten vor dem Hintergrund interkultureller Lernprozesse ergeben sich dementsprechend zahlreiche inhaltsanalytische Fragestellungen. Welche das sind und wie sie in das Konzept des entwickelten Kriterienkatalogs eingearbeitet sind, wird im Folgenden dargestellt.

---

<sup>364</sup> Lamnek (2005), S. 492.

<sup>365</sup> Lamnek (2005), S. 492.

<sup>366</sup> Lamneck (1995), S. 178.

#### 4.3.4 Entwicklung des Kriterienkatalogs – Analysegegenstand *Perspektivenwechsel*

Der Analysegegenstand des *Perspektivenwechsels* stellt das Kernelement des Kriterienkatalogs dar, da hier zentrale Bereiche interkulturellen Lernens miteinander verschmelzen. So gilt der Perspektivenwechsel, wie in Kapitel 3.2 dargestellt, als das elementare Werkzeug innerhalb didaktischer Überlegungen des Fremdverstehens. Dieser fremdsprachendidaktisch verortete Ansatz dient als Impulsgeber für eine interkulturell ausgerichtete integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts.

Die Grundvoraussetzung für die Übernahme der Perspektiven anderer besteht darin, dass die Lerner an diese Perspektiven herangeführt werden. Christ beschreibt dies als den Vorgang „in dem Lerner ‚Fremdes‘ entdecken [und] ‚Fremdem‘ begegnen.“<sup>367</sup> In Texteinheiten bilingualer Unterrichtsmaterialien kann dies sicherlich initiiert werden, so dass sich die folgende erste Frage des Kriterienkatalogs ergibt:

##### **Ebene I:**

Werden in der Texteinheit Inhalte erkennbar und bewusst fremdkulturell perspektiviert dargestellt?

Die zu treffende positive oder negative Entscheidung bestimmt richtungsweisend die weitere Analyse einer gegebenen Texteinheit.

##### ***Nicht perspektivierter Inhalt***

Ist die Antwort negativ, liegt also *keine* fremdkulturell perspektivierte Darstellung des Inhalts vor, so stellen sich zwei weiterführende Fragen:

- **nicht perspektiviert Variante A:** Bietet sich der vorliegende Inhalt nicht für eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung an?<sup>368</sup>

---

<sup>367</sup> Christ (2007), S. 73.

<sup>368</sup> In Anlehnung an die Ausführungen zur implizierten Leserschaft der untersuchten Schulbücher weisen jegliche in Schulbüchern platzierten Texte eine gewisse kulturgeprägte Einfärbung auf (vgl. 4.3.1). In sich zeigen einige Inhalte jedoch eine möglichst kulturneutrale Darstellung der Zusammenhänge und sollen somit keine erkennbare oder bewusste kulturelle Sichtweise transportieren. Globalgültige und deklarative Wissensfelder fallen beispielsweise in diesen Bereich (vgl. Halleys Phänomene und Sachverhalte von

oder:

- **nicht perspektiviert Variante B:** Ist eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung des Inhalts grundsätzlich möglich und naheliegend, wird in der gegebenen Texteinheit aber nicht bedacht?

Die Zuordnung einer gegebenen Texteinheit hinsichtlich der Option nicht perspektiviert/A oder nicht perspektiviert/B hat entscheidende Auswirkungen auf die nachgeschaltete Evaluation der Einheit. Während in Variante A das Fehlen einer perspektivierten Darstellung thematisch begründet liegt, eröffnet Variante B einen Ansatz dafür, die Texteinheit vor dem Hintergrund ihres interkulturellen Lernpotentials kritisch-konstruktiv zu evaluieren. Im fünften Kapitel dieser Arbeit werden Beispieltexteinheiten beider Varianten evaluiert, wobei innerhalb dieser Darstellung für die Texteinheiten nicht perspektiviert Variante B Vorschläge zur Erweiterung des Materials um eine fremdkulturelle Perspektive vorgestellt werden.

### ***Perspektivierter Inhalt***

Ist die Antwort auf die erste Frage des Kriterienkatalogs (I: Werden in der Texteinheit Inhalte erkennbar und bewusst fremdkulturell perspektiviert dargestellt?) hingegen positiv, lässt sich zunächst festhalten, dass eine fremdkulturelle Akzentuierung des sachfachlichen Inhalts erfolgt ist. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die vorgenommene Perspektivierung des Lerninhalts Einblicke in eine mit dem Inhalt verbundene fremdkulturelle Sichtweise ermöglicht. Folglich ist der Grundstein für interkulturelle Lernprozesse gelegt.

Um jedoch Aussagen darüber zu treffen, wie auf Basis des Schulbuchs mit dem perspektiviert dargestellten Inhalt weiter verfahren wird, ist die Analyse der Texteinheit auf den Bereich der korrespondierenden Aufgabenstellungen auszudehnen (vgl. Abb. 17).

---

kulturübergreifender oder globaler Bedeutung [vgl. Kap. 1.3.5] beziehungsweise explizites, das heißt bewusstes, deklaratives Faktenwissen [vgl. Kap. 2.3.3]).

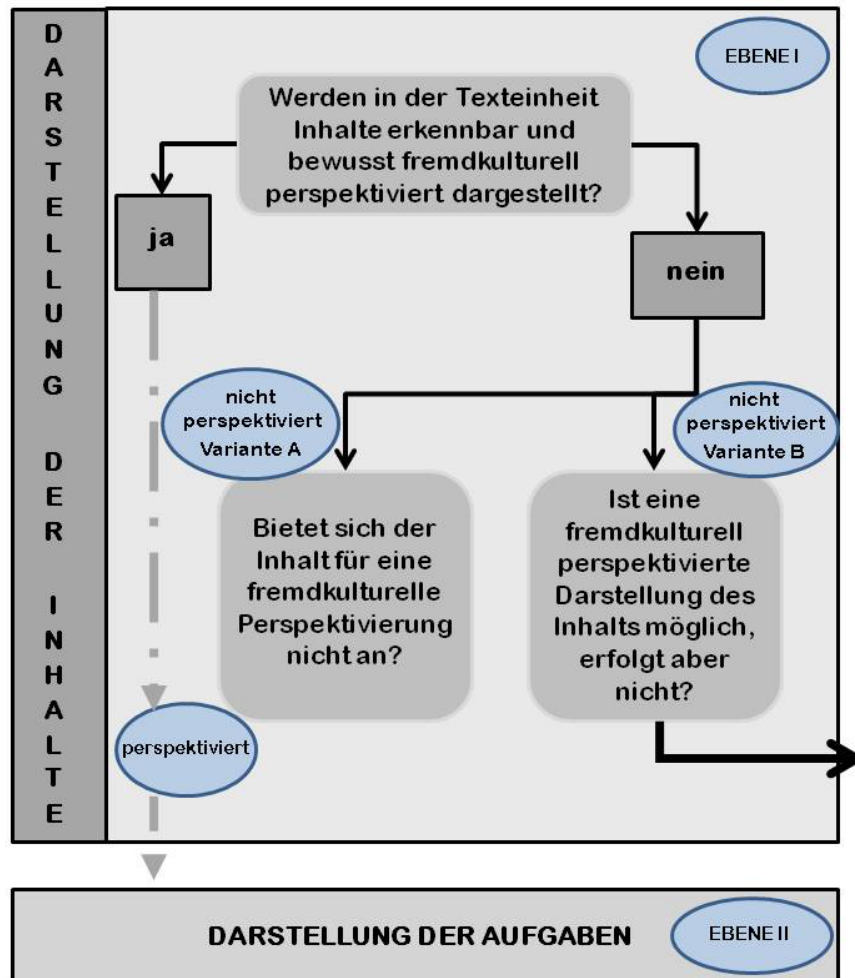


Abb. 17: Kriterienkatalog Ebene I: Perspektivierte Darstellung von Inhalten.

### Perspektivierter Inhalt → Ebene II

Die Einbeziehung der Aufgabenstellungen begründet sich aus den Zusammenhängen der Prozesse des Perspektivenwechsels. So ist die Heranführung an fremde Perspektiven zwar eine elementare Grundlage für den Perspektivenwechsel, ist aber nicht mit dessen Vollzug gleichzusetzen. Dabei ist erneut an die Ausführungen von Christ zu erinnern, der Perspektivenwechsel als einen Prozess beschreibt,

*in dem Lerner ‚Fremdes‘ entdecken, ‚Fremdem‘ begegnen, es hinterfragen und es mit ‚Eigenem‘ in Bezug setzen, indem sie die Perspektive anderer zur Kenntnis nehmen und sich der eigenen Perspektive bewusst werden.*<sup>369</sup>

Die reine Darstellung fremdkultureller Perspektiven in Bezug auf einen gegebenen Inhalt reicht demnach nicht aus, um einen Perspektivenwechsel einzuleiten. Nach dem Entdecken und Begegnen des „Fremden“ kommt es darauf an, dass die fremde

<sup>369</sup> Christ (2007), S. 73.

Perspektive rekonstruiert, nachvollzogen und (probeweise) übernommen wird. Ein perspektiviert angelegter Inhalt in Kombination mit einer entsprechenden Aufgabenstellung kann diesen Prozess initiieren. Bezogen auf die Analyse und den Kriterienkatalog ergeben sich demnach diese weiterführenden Fragen:

- **perspektiviert Variante A:** Wird in der Aufgabenstellung eine Perspektivenübernahme oder ein Perspektivenwechsel eingefordert?<sup>370</sup>

oder:

- **perspektiviert Variante B:** Wird in der Aufgabenstellung eine Perspektivenübernahme oder ein Perspektivenwechsel *nicht* eingefordert, obwohl der Inhalt fremdkulturell perspektiviert dargestellt ist?

### **Perspektiviert Variante B**

In diesem Fall erfolgt zwar die zum interkulturellen Lernen notwendige fremdkulturelle Akzentuierung des Lerninhaltes, aber das Anbahnen weiterführender interkultureller Lernprozesse in Form eines Perspektivenwechsels wird nicht berücksichtigt. Im Vorgriff auf das nachfolgende fünfte Kapitel dieser Arbeit, in dem Unterrichtsmaterialien exemplarisch evaluiert werden, liegt hier – bezogen auf interkulturelles Lernen – der Kritikpunkt auf der Hand: Der inhaltliche Aufbau der Texteinheit bietet eine geeignete Grundlage für interkulturelle Lernprozesse, die Aufgabenstellung hingegen greift diese Chance nicht auf. Um das vorhandene Lernpotential also nutzbar zu machen, sind die Lehrerinnen und Lehrer angehalten, ergänzende Aufgabenstellungen zu entwickeln; Erweiterungen dieser Art werden im nächsten Kapitel exemplarisch dargestellt.

---

<sup>370</sup> Die Grundannahme dieser Ebene des Kriterienkatalogs besteht zunächst darin, dass die Darstellung des Inhalts der Texteinheit fremdkulturell perspektiviert ist. Eine korrespondierende Aufgabenstellung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie einen Perspektivenwechsel schriftlich (bspw. Tagebucheintrag, Schilderung der Eindrücke, Gedanken oder Gefühle anderer) oder mündlich (bspw. imaginative Rolleneinnahme oder perspektivengeleitete Diskussion) von den Schülerinnen und Schülern einfordert.



### **Perspektiviert Variante A**

Die sich bietende Chance zum interkulturellen Lernen findet sich hingegen in diesem Fall (perspektiviert Variante A) auch in der Aufgabenstellung verankert. Dabei weist der eingeforderte Wechsel zu einer anderen kulturellen Perspektive, inklusive der hierfür notwendigen Rekonstruktion fremdkultureller Bedeutungszusammenhänge, auf vielseitige und komplexe interkulturelle Lernprozesse hin. Hier erklärt sich auch die zuvor getroffene Aussage, dass der Analysepunkt des Perspektivenwechsels das Kernelement der vorliegenden Untersuchung darstellt. Um die Tragweite des Potentials des Perspektivenwechsels für interkulturelle Lernprozesse nachzuzeichnen, werden an dieser Stelle exemplarisch einige zentrale Darstellungen des zweiten und dritten Kapitels dieser Arbeit in Erinnerung gerufen.

Zunächst ist die von Bolten eingeforderte Dreischrittanalyse zu nennen, in der kulturelle Phänomene beschrieben, erklärt und kontextualisiert werden („Was?“ „Warum?“ „In welchen Kontexten?“). Im Zuge dieses Dreischritts wird bekanntlich versucht, die kulturspezifischen Verknüpfungen historischer und gegenwärtiger Perspektiven, Denk- und Handlungsmuster nachzuvollziehen und zu ergründen. Übertragen auf das Eisbergmodell von Kultur führt die Ebene der *Perceptas* an die Klärung des *Was* heran, die Ebene der *Conceptas* liefert Antworten auf das *Warum* und eröffnet gleichzeitig Einblicke in kulturspezifische Zusammenhänge (*In welchen Kontexten?*) (vgl. Kap. 2.3).

Des Weiteren ist an Bennetts Progressionsmodell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität zu erinnern, dessen ethnorelative Stadien mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einhergehen. Die Möglichkeit, fremdkulturelle Perspektiven einzunehmen und so andere Denk-, Handlungs- und Verhaltensmuster erfahrbar zu machen, führt nach Bennett dazu, dass die eigenkulturelle Weltsicht nicht länger als die einzig gültige gesehen wird, sondern als eine unter vielen anderen. Dadurch wird es möglich, Situationen und Inhalte anders wahrzunehmen, als es der eigene kulturelle Kontext nahe legt: „*As such, shifting one's cultural*

*perspective becomes part of the learner's understanding of self, and identity becomes more fluid and multivariate.*"<sup>371</sup>

Laut Bennett führt die Fähigkeit zur Ausbildung multiperspektivischer, dynamischer Sichtweisen wiederum zu einer gesteigerten Empathie gegenüber Fremdem und Fremden. Diese Vorstellung deckt einen weiteren zu rekapitulierenden Aspekt der vorangegangenen Kapitel auf: die affektive Dimension der Lernspirale interkulturellen Lernens. Nach Deardorff ermöglicht sie den Einstieg in die Lernspirale, wobei es empathiegeleitet zur Motivation zu und zum Interesse an interkulturellen Erfahrungen und Interaktionen kommt. Gleichzeitig bedingt die affektive Dimension eine positive Einstellung gegenüber kultureller Vielfalt und führt zur Steigerung der Ambiguitätstoleranz. Neben der affektiven Dimension der interkulturellen Lernspirale tragen Perspektivenwechsel auf der Grundlage fremdkulturell perspektivierter sachfachlicher Inhalte auch zur Förderung der kognitiven interkulturellen Teilkompetenz bei. So ist dieser Bereich der Lernspirale unter anderem mit dem Wissen über fremde Kulturen und der damit einhergehenden Reflexion von fremdkulturell geprägten Wirklichkeitsbildern, Handlungs- und Denkweisen verbunden.

Die hier exemplarisch dargestellte Verknüpfung des Perspektivenwechsels mit Kernbereichen des interkulturellen Lernens gibt Aufschluss über die integrale Bedeutung dieser Fähigkeit innerhalb der relevanten Lernprozesse. Auf der Ebene des schulisch vermittelten interkulturellen Lernens erscheint der über Unterrichtsmaterialien initiierte Perspektivenwechsel ein äußerst vielversprechender und gangbarer Ansatz zu sein. Im Vergleich hierzu verbleibt „die Anhäufung von unvermeidlich lückenhaft bleibendem landeskundlichen Wissen“<sup>372</sup> viel zu oberflächlich, während die überaus wünschenswerten realen interkulturellen Kontakt- und Interaktionssituationen im Schulalltag nicht immer leicht zu realisieren oder mit bilingual sachfachlichen

---

<sup>371</sup> Research Centre for Languages and Cultures Education (2003), S. 19.

<sup>372</sup> Bachmann/Gerhold/Wessling (1996), S. 78.

Unterrichtsinhalten in Einklang zu bringen sind (z. B. Austausche mit Mitgliedern fremder Kulturkreise oder Auslandserfahrungen).<sup>373</sup> Dementsprechend ist zu konstatieren, dass die Aufforderung zum Perspektivenwechsel auf Basis geeigneter Unterrichtsmaterialien einen pragmatischen, strategieorientierten Lernprozess darstellt, der die Schülerinnen und Schüler im „geschützten Raum“ des Klassenzimmers auf reale interkulturelle Kontaktsituationen vorbereitet. Somit leisten materialbasierte Perspektivenwechsel einen entscheidenden Beitrag zum Erwerb interkultureller Kompetenz, also der Fähigkeit in interkulturellen Kontexten angemessen und effizient interagieren und dabei zwischen verschiedenen kulturellen Perspektiven vermitteln zu können (vgl. Kapitel 2.4).

### **Perspektiviert Variante A/Typ1-3**

Der Kriterienkatalog erschöpft sich allerdings nicht in der oben aufgeführten Fragestellung:

- **Perspektiviert Variante A:** Wird in der Aufgabenstellung eine Perspektivenübernahme oder ein Perspektivenwechsel eingefordert?

Vielmehr kommt es, basierend auf der positiven Antwort auf diese Frage, zu einer weiteren Differenzierung. In Anlehnung an Kollenrott erfolgt diese nach den Charakteristika des eingeforderten Perspektivenwechsels.<sup>374</sup> Dabei gilt für jegliche Form des

---

<sup>373</sup> Das Anbahnen interkultureller Interaktionssituationen wird neben Auslandserfahrungen (Austausche oder Klassenfahrten) beispielsweise durch das Einladen von Gästen mit fremdkulturellem Hintergrund gewährleistet. Zudem hat sich das Potential von Schule und Unterricht, sich authentischen interkulturellen Kontaktsituationen zu öffnen, mit dem fortschreitenden Einzug der neuen Informations- und Kommunikationsmedien enorm gesteigert. Neben der Umsetzung interkultureller E-Mail-Projekte oder auch der Durchführung von Videokonferenzen ist insbesondere die interkulturelle kollaborative Arbeit mit dem sogenannten Web 2.0 zu nennen.

Zum Thema internetbasierter interkultureller Austausche sei hier exemplarisch O'Dowd (2007) erwähnt, zur Arbeit mit Web 2.0 ist auf Rüschoff (2008) zu verweisen.

<sup>374</sup> Unter Betrachtung zweier deutsch-englisch bilingualer Geschichtsbücher (Spotlight on History I/II (Cornelsen); Vorläufer des hier verwendeten Invitation to History) betrachtet Kollenrott ausschließlich Aufgaben in denen Perspektivenwechsel (eigen- und fremdkulturelle) zu finden sind. Für ihre Analyse stellt sie sieben charakteristische Aufgabentypen vor: Perspektivenwechsel in *ein abgebildetes Individuum/ein Mitglied eines abgebildeten Kollektivs/ein abgebildetes Kollektiv/ein benanntes Individuum/ein Mitglied*

Perspektivenwechsels zunächst, dass eine imaginative Übernahme der Perspektive einer Person intendiert ist (Prämisse der Personenbindung<sup>375</sup>). Als solches ergeben sich innerhalb des Kriterienkatalogs folgende Unterscheidungsmöglichkeiten:<sup>376</sup>

- **Perspektiviert Variante A/Typ 1:** Erfordert die Aufgabenstellung explizit die Einnahme der fremdkulturellen Perspektive einer in der Texteinheit vorgestellten Person?

Hierbei handelt es sich um die deutlichste Aufforderung zum Perspektivenwechsel, wobei die Prämisse der Personenbindung klar erfüllt ist. Dadurch, dass eine fassbare Person innerhalb der Texteinheit vorgestellt wird, wird es den Schülerinnen und Schülern erleichtert, sich mit dieser Person zu identifizieren.

- **Perspektiviert Variante A/Typ 2:** Erfordert die Aufgabenstellung explizit die Einnahme der fremdkulturellen Perspektive eines Mitglieds einer in der Texteinheit vorgestellten fremdkulturellen Gemeinschaft?

Die Aufforderung zum Perspektivenwechsel ist hier zwar gegeben, eine Personenbindung liegt allerdings in abgeschwächter Form vor. Die zur imaginativen Perspektivenübernahme notwendige Identifikationsmöglichkeit für die Schülerinnen und Schüler ist somit ebenfalls reduziert. Die Schülerinnen und Schüler sind angehalten, über eine Abstraktionsleistung den imaginativen Zugang zu den personengebundenen fremdkulturellen Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen zu finden.

---

*eines benannten Kollektivs/ein benanntes Kollektiv/einen benannten Perspektivenkontrast.* – vgl. Kollenrott (2008), S. 134.

<sup>375</sup> Die Prämisse der Personenbindung findet sich auch bei Kollenrott, wenn sie konstatiert: „Personenbindung ist ein essenzielles Kriterium gehaltvoller Perspektivenwechsel [...]“ – Kollenrott (2008), S. 110.

<sup>376</sup> Im Vergleich zu den von Kollenrott vorgestellten sieben möglichen Perspektivenwechseln finden sich hier lediglich drei. Die bewusst erfolgte systematische Verschmelzung einzelner Charakteristika erklärt sich daraus, dass im Rahmen des vorliegenden Kriterienkatalogs versucht wird, ein qualitatives Kontinuum von Perspektiven-wechsellaufgaben abzubilden. Dieses reicht von Aufgabenstellungen, die eindeutig und somit explizit einen Perspektivenwechsel einfordern, bis hin zu solchen, die möglicherweise und daher eher implizit einen Perspektivenwechsel vorsehen.

- **Perspektiviert Variante A/Typ 3:** Erfordert die Aufgabenstellung explizit die Einnahme der Perspektive einer in der Texteinheit vorgestellten fremdkulturellen Gemeinschaft?

Die Aufforderung zum Perspektivenwechsel ist auch hier zwar vorhanden, eine Personenbindung liegt allerdings in *stark* abgeschwächter Form vor. Die zur imaginativen Perspektivenübernahme notwendige Identifikationsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler ist somit stärker reduziert als in der vorangegangenen Variante. Dies ist besonders darauf zurückzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Perspektivenübernahme angehalten sind, eine zweifache Abstraktionsleistung zu erbringen: Im ersten Schritt gilt es, auf Grundlage der in der Texteinheit dargestellten fremdkulturellen Gemeinschaft, eine imaginative Person inklusive ihrer Sichtweisen zu konstruieren. Erst im zweiten Schritt kommt es dann dazu, dass die Schülerinnen und Schüler die Perspektive der zuvor imaginierten Person einnehmen. Durch diese zweifache Abstraktionsleistung stellt sich die Frage, ob der geforderte Perspektivenwechsel wirklich erfolgt. So zeigt sich die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Ebene einer Beschreibung der Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen der vorgestellten Gemeinschaft verbleiben und den Schritt der Perspektivenübernahme (als wahre *Innen*-perspektive) schlussendlich nicht gehen. Wie die exemplarische Evaluation in Kapitel 5 zeigt, ist in einigen Texteinheiten gemäß der Aufgabenstellung der Perspektivenwechsel zwar intendiert, stellt für die Bearbeitung der Aufgabe allerdings nur einen der möglichen Wege dar.

Die drei hier dargestellten Aufgabentypen zum Vollzug des Perspektivenwechsels verstehen sich als ein qualitatives Kontinuum und spiegeln, unter Berücksichtigung der notwendig werdenden Abstraktionsleistungen, die Stufen der vorliegenden Personenbindung wider. Hiervon lässt sich der Grad der Authentizität des Perspektivenwechsels ableiten, der von Typ 1 zu Typ 3 kontinuierlich

abnimmt.<sup>377</sup> Die Authentizität wirkt sich wiederum auf die möglichen Arbeitsweisen der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Kap. 5).

### **Perspektiviert Variante A/Typ 1-3/Perspektivenkoordination**

In der bisherigen Darstellung des Kriterienkatalogs ist deutlich geworden, dass sich Texteinheiten mit einem Perspektivenwechsel zunächst durch einen perspektiviert dargestellten Inhalt auszeichnen. Zudem beinhalten sie korrespondierende Aufgabenstellungen, in denen ein Perspektivenwechsel eingefordert wird. Die zu erbringenden Perspektivenwechsel wiederum können über verschiedene Typen von Aufgabenstellungen eingefordert werden (vgl. Abb. 18).

---

<sup>377</sup> Die Authentizität des Perspektivenwechsels ist hier als eine Einheit des Wahrheitswertes zu verstehen. Es ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler den Wahrheitswert des Perspektivenwechsels in eine fremde Person, die ihnen explizit vorgestellt wird, höher einschätzen (Typ 1) als den Perspektivenwechsel in eine fremdkulturelle Gemeinschaft (Typ 3).

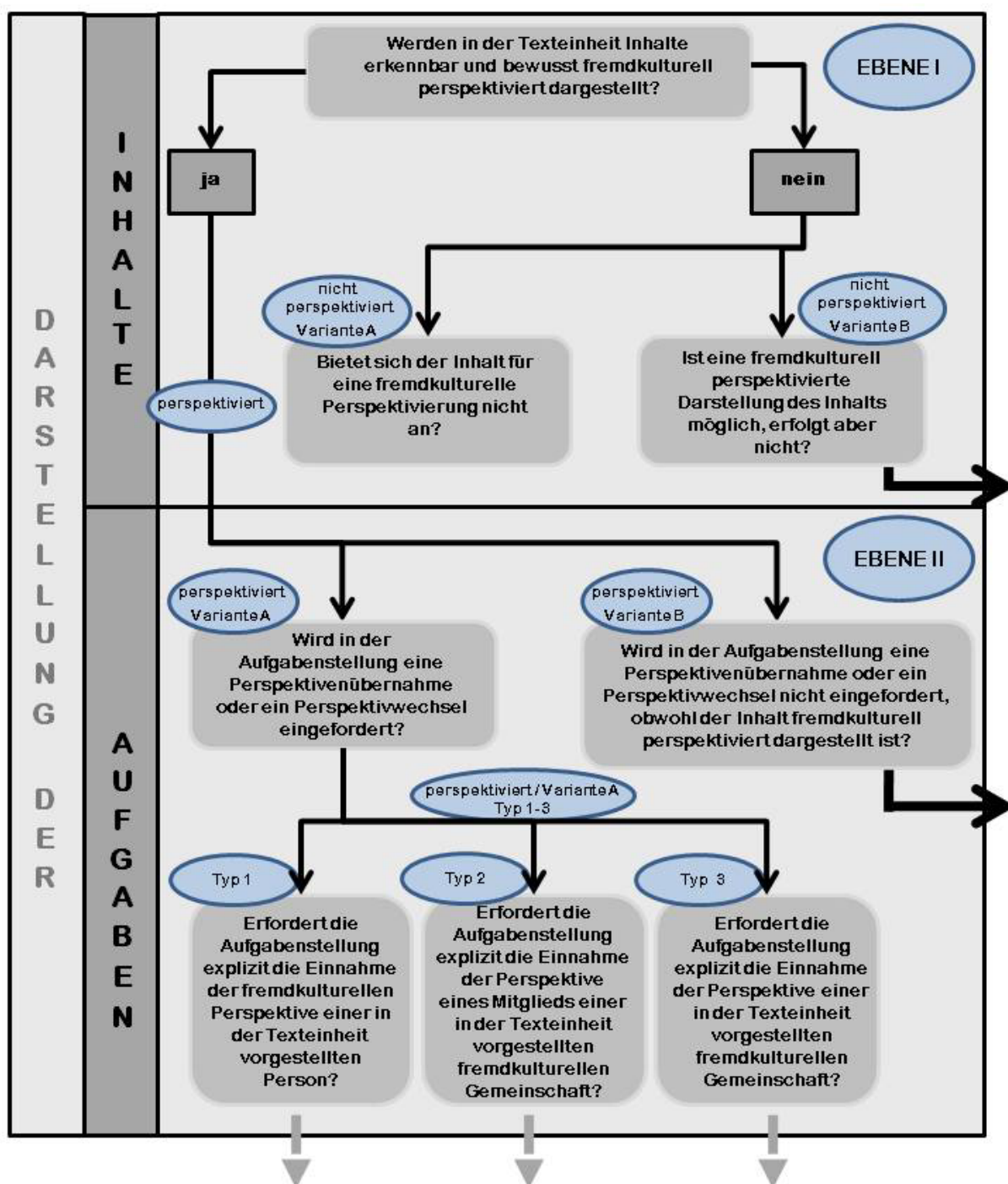


Abb. 18: Kriterienkatalog Ebene I und II: Perspektivierte Darstellung von Inhalten und ihre korrespondierenden Aufgabenstellungen.

Der Kriterienkatalog endet allerdings nicht auf der Ebene der Einnahme einer fremden Perspektive, sondern weist ein weiteres Differenzierungsmoment auf: die Perspektivenkoordination. Es handelt sich hierbei um einen Prozess, der dem Perspektivenwechsel nachgeschaltet ist und ermöglicht, dass die (neu erworbene) fremde Perspektive und die (ursprüngliche) eigene Perspektive

wechselseitig eingenommen und in Bezug zueinander gesetzt werden.

In diesem Prozess, so Meißner und Bär, kommt es zur Selbst-reflexion:

*Hier begegnen wir einer zweifachen Brechung: die Wahrnehmung der Fremdheit und die Wahrnehmung der Wirkung dieser Fremdheit auf mich/die wahrnehmende Person (und deren Kultur). Selbstreflexion in diesem Sinne ist notwendigerweise Bestandteil der Didaktik des Fremdverstehens.<sup>378</sup>*

Hieran angelehnt fordern Bredella et al. innerhalb ihrer Überlegungen zur Didaktik des Fremdverstehens, „dass der Unterricht die Lernenden zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination anregen muss.“<sup>379</sup> So wird es erst im Prozess der Perspektivenkoordination möglich, die eigene Perspektive vor dem Hintergrund der fremden zu analysieren und kritisch zu beleuchten. Der Wechsel in eine fremde Perspektive und das Kontrastieren dieser, macht die zuvor unbewusst vorliegende eigene Perspektive erfassbar (vgl. Kap. 2.3; Enkulturation als unbewusste Entwicklung, unbeobachtbare kulturelle *Conceptas*). Durch die Perspektivenkoordination kann demnach die (ursprünglich) eigene Perspektive um Elemente der (zuvor) fremden Perspektive erweitert werden, wodurch eine neue (reflektierte) Eigenperspektive entsteht: „Fremdes kann Eigenes werden, und Eigenes kann fremd werden.“<sup>380</sup>

Die Aufnahme der Perspektivenkoordination in den Kriterienkatalog ergibt sich als eine dem Perspektivenwechsel nachgeschaltete Frage. Folglich sind wiederum die Aufgabenstellungen der Texteinheiten von zentraler Bedeutung, so dass sich diese Frage ergibt:

- **Perspektiviert Variante A/Typ 1-3/Perspektiven-koordination:** Erfordert die Aufgabenstellung neben der Einnahme einer fremdkulturellen Perspektive auch die Koordination der fremden und eigenen Perspektive?

---

<sup>378</sup> Meißner/Bär (2007), S. 116.

<sup>379</sup> Bredella et al. (2000), S. XIX.

<sup>380</sup> Bredella (2007), S. 18.



Der für den Analysegegenstand des Perspektivenwechsels entwickelte Kriterienkatalog stellt sich unter Berücksichtigung der Ebene der Perspektivenkoordination insgesamt wie folgt dar:

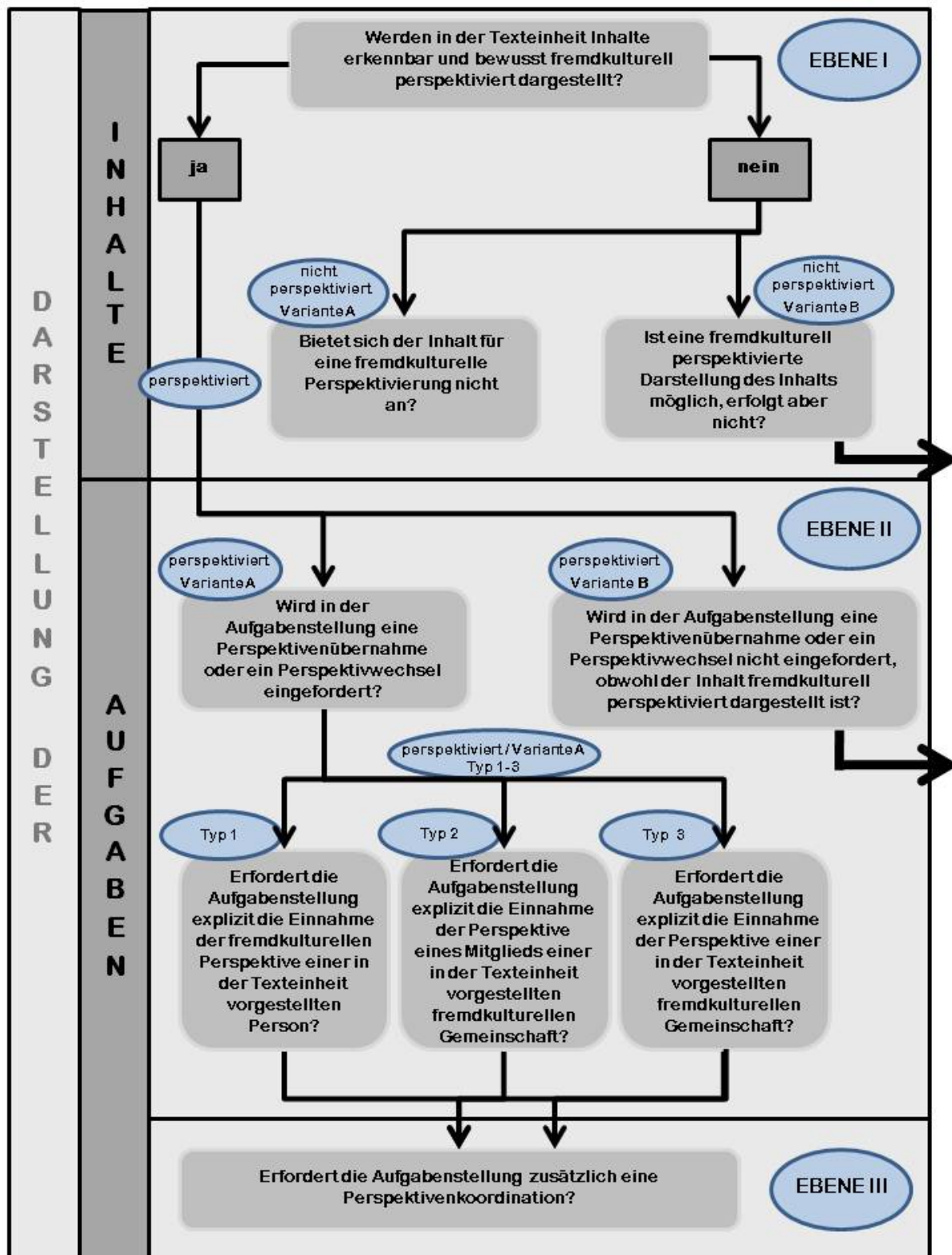


Abb. 19: Kriterienkatalog Ebene I-III: Perspektivierte Darstellung von Inhalten und ihre korrespondierenden Aufgabenstellungen.

#### 4.3.5 Entwicklung des Kriterienkatalogs - Analysegegenstand interkulturelles Metawissen

Die Koordination der eigen- und fremdkulturellen Perspektiven schließt nicht nur den Analysegegenstand des Perspektivenwechsels ab, sondern leitet auch indirekt zum nächsten Analysegegenstand über: dem interkulturellen Metawissen. Wird nämlich ein Sachverhalt wechselseitig aus der eigen- und fremdkulturellen Perspektive reflektiert und kontrastiert (Perspektivenkoordination), eröffnen sich gleichzeitig Einblicke in die Kulturgebundenheit der Wahrnehmung und der Bedeutungskonstruktionen (vgl. Kap. 2.3). Hierbei wird deutlich, inwiefern kulturelle Faktoren die jeweilige Perspektive beeinflussen.

Diese Erkenntnis ist zugleich zentraler Bestandteil des interkulturellen Metawissens, das Paige et al. als *culture general knowledge* beschreiben und als Wissen um und über Kultur verstehen (vgl. Kap. 2.4.1). Es zeichnet sich beispielsweise durch ein theoretisches Wissen aus, das ein Verständnis von Kulturbegriffen oder Kulturmodellen enthält. Hiermit verbunden beinhaltet es die erwähnten Erkenntnisse über die Einflussnahme von Kultur auf die Wahrnehmung, die Wissensbestände sowie die Kommunikations-, Interaktions- und Bedeutungskonstruktionsprozesse (vgl. Kap. 2.3.1-4).

Im Laufe der Lernentwicklung ist interkulturelles Metawissen schrittweise in ein strategisches Wissen zu überführen, welches ermöglicht, in interkulturellen Kontaktsituationen durch aufmerksames, analytisch-forschendes Vorgehen das Wissen um kulturelle Phänomene und kulturelle Geprägtheit stetig zu erweitern. Hierdurch wird es möglich, das schulisch vermittelte, notwendigerweise exemplarische, kulturspezifische interkulturelle Wissen in geeigneten Kontexten zusätzlich auszubauen. Dies entspricht dem bildungspolitischen Anspruch, wonach interkulturelles Lernen dem Bereich des lebenslangen Lernens (LLL) zuordnet wird und daher der schulischen Ausbildung die Aufgabe zuteil wird, ein übertragbares, strategie- und kompetenzorientiertes Wissen bereitzustellen.

Im Hinblick auf die Formulierung eines Kriteriums für die Analyse bilingualer Schulbücher ergibt sich abschließend diese Fragestellung:

- Vermittelt die Texteinheit theoretisches Wissen über das System *Kultur* oder über die Wirkungsweisen von *Kultur*?

Wer keine andere Kultur kennt als seine eigene,  
kann auch die eigene nicht wirklich kennen.

Ralph Linton

## **5 Analyse und Evaluation ausgewählter bilingualer Unterrichtsmaterialien: Exemplarische und systematische Durchführung**

### *Vorbemerkungen*

Der im vorangegangenen Kapitel hergeleitete Kriterienkatalog zur Analyse und Evaluation interkultureller Lernanlässe in Texteinheiten bilingualer Schulbücher kommt im Folgenden zur Anwendung. Dabei wird exemplarisch verfahren, wobei für die einzelnen Kategorien des Kriterienkatalogs mindestens zwei Texteinheiten analysiert und evaluiert werden. Der Vorteil dieser systematischen und beispielhaften Herangehensweise liegt darin, dass qualitativ inhaltsanalytisch in einer direkt nachvollziehbaren und zugleich praxisnahen Form gearbeitet wird, die der Vorgehensweise einer bilingual unterrichtenden Lehrkraft entspricht und ihr die Möglichkeit einräumt, das interkulturelle Lehr- und Lernpotential einer gegebenen Schulbucheinheit einzuordnen, zu bewerten und wenn nötig zu optimieren.

Dieses anwendungsorientierte Vorgehen hat zur Folge, dass eine qualitative Ausrichtung gewählt wird: Unter Rückgriff auf verschiedene Schulbücher werden inhaltsanalytisch Kategorie-beispiele beschrieben und evaluiert und dabei zugrunde liegende Merkmale und allgemeine Tendenzen identifiziert. Diese wiederum ermöglichen eine Einordnung einer gegebenen Texteinheit in eine Katalogskategorie und bieten eine Grundlage dafür, das interkulturelle Lernpotential von Texteinheiten zu erkennen, es gegebenenfalls zu verbessern und schließlich unterrichtspraktisch umzusetzen.

Die umrissene Vorgehensweise führt zwangsläufig dazu, dass nicht das interkulturelle Lernpotential eines gesamten Schulbuchs ermittelt wird, sondern unterschiedliche Texteinheiten aus verschiedenen Schulbüchern qualitativ erörtert werden; daher wird

sich bewusst von einer quantitativen Analyse gesamter Schulbücher distanziert (vgl. Kap. 4.3.3). Allerdings ist diese Abkehr nicht willkürlich getroffen, sondern hängt mit den zu erwartenden wenig aussagekräftigen Ergebnissen zusammen: Eine quantitative Studie auf Basis des Kriterienkatalogs kann beispielsweise die gesamten Texteinheiten eines gegebenen Schulbuchs erfassen, analysieren und jeweils einer Kategorie des Kriterienkatalogs zuordnen. So könnte ein beispielhafter Erhebungsbogen wie folgt aussehen:

<b>Kriterienkatalog Perspektivenwechsel – Analyseebenen Quantitativer Erhebungsbogen</b>								
<b>Text- einheiten</b> →  ↓ <b>Kriterien</b>	I	II	III	IV	V	VI	VII	...
<b>Ebene I</b>								
Nicht perspektiviert A								
Nicht perspektiviert B								
<b>Ebene II</b>								
Perspektiviert A								
Perspektiviert B								
<b>Ebene II-Typen</b>								
Perspektiviert A								
Typ 1								
Typ 2								
Typ 3								
<b>Ebene III</b>								
Perspektiven- Koordination								
Ja								
Nein								

Tab. 3: Mögliches Beispiel eines quantitativen Erhebungsbogens zur Schulbuchanalyse auf Basis des Kriterienkatalogs.

Das Ergebnis einer solchen quantitativen Erhebung besteht in einem Überblick über die numerische Verteilung der einzelnen Kategorien innerhalb eines gegebenen Schulbuchs (Frequenzanalyse). Diese spezifische Verteilung deckt arithmetisch die eventuellen Stärken oder Schwächen auf, die ein Schulbuch in Bezug auf interkulturelle Lernprozesse aufweist. Zum anderen können die Verteilungsbilder mehrerer Schulbücher miteinander verglichen und somit Unterschiede und Tendenzen herausgearbeitet werden (z. B. über

eine Analyse der Bücher eines Fachs, unterschiedlicher Fächer oder im Verlauf der Jahrgangsstufen eines Fachs / mehrerer Fächer). Das idealtypische Ergebnis einer quantitativen Analyse führt dementsprechend zu einer Rangliste der untersuchten Lehrwerke in Bezug auf ihr interkulturelles Lernpotential. Dabei wäre der Mehrwert einer solchen quantitativ-numerisch generierten Bewertung der Lehrwerke allerdings aus zumindest zwei Gründen fragwürdig.

Zum einen ist daran zu erinnern, dass interkulturelles Lernen eine Querschnittsaufgabe von Schule darstellt und somit zwar einen wichtigen, aber dennoch nur einen von vielen Lernbereichen des bilingualen Unterrichts ausmacht. Zweifelsohne gilt es sich bietende Chancen zum interkulturellen Lernen im Unterricht einzulösen; deren Einbettung erfolgt aber im Rahmen des integrativen sachfachlichen und fremdsprachlichen Lernens. Eine quantitativ generierte Rangliste bilingualer Schulbücher, die lediglich ihr interkulturelles Lernpotential berücksichtigt, würde somit deutlich zu kurz greifen. Sachfachliche, sachfachdidaktische, fremdsprachliche und fremdsprachendidaktische Faktoren sind einige der vielfältigen zusätzlichen Kriterien, die in eine solche (Be)Wertung eingehen müssen.

Zum anderen spricht die noch zu geringe Anzahl der veröffentlichten bilingualen Schulbücher gegen das Aufstellen einer Rangliste. Im hier fokussierten Bereich der Fächer Geschichte und Erdkunde/Geographie der Sekundarstufe I sind nur zwei Veröffentlichungsreihen marktprägend und -führend, im Bereich der Biologie der Sekundarstufe II ist es lediglich eine. Ein Ranking vor diesem Hintergrund verliert zusehends sein Differenzierungsmoment, seine Aussagekraft und folglich seine Nützlichkeit.

Im Gegensatz dazu liegt das Hauptaugenmerk innerhalb des hier vorgenommenen qualitativ ausgerichteten Ansatzes darauf, entsprechend der einzelnen Kategorien des Kriterienkatalogs eine exemplarische Evaluation verschiedener Texteinheiten vorzustellen. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, modellhafte und auf andere Texteinheiten transferierbare Erkenntnisse zu generieren. Das Element der Übertragbarkeit erscheint vor dem Hintergrund des

noch jungen und sich stark entwickelnden bilingualen Schulbuchmarkts besonders bedeutsam. Das Korpus der deutsch-englisch bilingualen Schulbücher, auf die hier rekurriert wird, besteht – wie bereits erwähnt – aus diesen Veröffentlichungen:

*Materialien für das bilinguale Unterrichtsfach Geschichte*

- *Invitation to History. Volume 1. From the American Revolution to the First World War.* (2006).
- *Exploring History 1 for Bilingual Classes.* (2008).
- *Exploring History 2 for Bilingual Classes.* (2009).

*Materialien für das bilinguale Unterrichtsfach Geographie*

- *Around the World. Volume 1. New Edition. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geographie.* (2008).
- *Around the World. Volume 2. New Edition. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geographie.* (2009).
- *Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 1.* (2007).
- *Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 1. Solutions.* (2007).
- *Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 2.* (2008).

*Materialien für das bilinguale Unterrichtsfach Biologie*

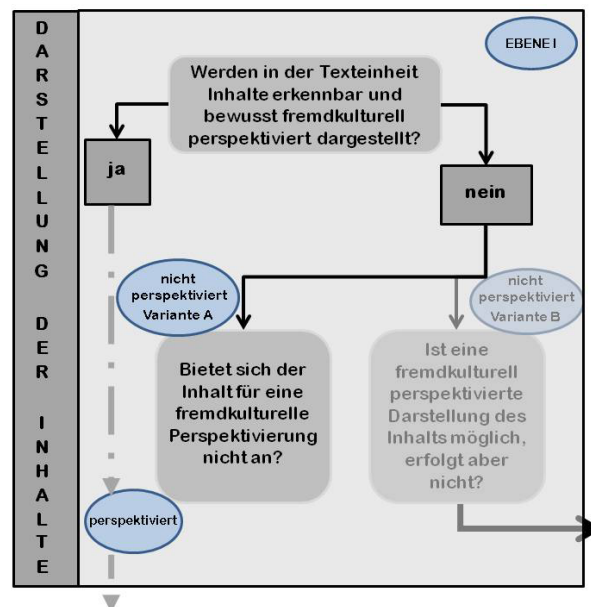
- *NATURA - Biology for Bilingual Classes. Genetics and Immune System.* (2008).
- *NATURA - Biology for Bilingual Classes. The Human Senses – Your Ears and Eyes.* (2009).

Aus diesem Korpus werden pro Kategorie des Kriterienkatalogs mindestens zwei Texteinheiten ausgewählt, die dann in den nachfolgenden Unterkapiteln exemplarisch qualitativ-inhaltsanalytisch evaluiert werden.

## 5.1 Kriterienkatalog – Analysegegenstand Perspektivenwechsel

### 5.1.1 Texteinheiten ohne fremdkulturelle Perspektivierung – Eine Frage der Thematik

Innerhalb der ersten Ebene des Kriterienkatalogs findet sich eine Kategorie für Texteinheiten, bei denen sich eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung des Inhalts aus thematischen Gründen nicht anbietet (*nicht perspektiviert Variante A*). Erklärt werden kann dies dadurch, dass



der Lernstoff vor allem explizite und deklarative Wissensfelder anspricht, die kulturübergreifend übereinstimmend rezipiert werden. Die didaktische Umsetzung dieser Wissensfelder innerhalb von Schulbuchinhalten folgt dementsprechend einem möglichst kulturneutralen und somit nicht kulturell perspektivierten Ansatz.

Ein bereits genanntes Beispiel für ein solches kulturneutrales, global etabliertes, wissenschaftliches Faktum besteht in der chemischen Zusammensetzung eines Wassermoleküls (vgl. Kap. 2.3.3): Hier erscheint eine kulturgeprägte Perspektive nicht möglich, da die gesicherte wissenschaftliche und globalgültige Erkenntnis keine explizite Grundlage zur Ausbildung verschiedener kulturbedingter Sichtweisen bietet. In ähnlicher Art und Weise finden sich auch Texteinheiten in bilingualen Schulbüchern, in denen das Hauptaugenmerk auf der Darstellung globalgültiger, kulturneutraler, wissenschaftlich verifizierter Fakten und Wissensbestände liegt. Folglich sind diese Texteinheiten weder daraufhin angelegt noch wirklich dazu geeignet, eine (fremd)kulturelle Perspektive auf den gegebenen Inhalt zu transportieren. Als Beispiele können hier eine Biologie-Texteinheit



zum Thema *DNA – the material of genes*<sup>381</sup> und eine Geographie-Texteinheit mit dem Titel *What does our Earth Look Like Inside?*<sup>382</sup> angeführt werden:

Beispiel 1 NATURA - *Biology for Bilingual Classes*  
 Band: *Genetics and Immune System*, S. 10ff  
 Texteinheit: *DNA – the material of genes*

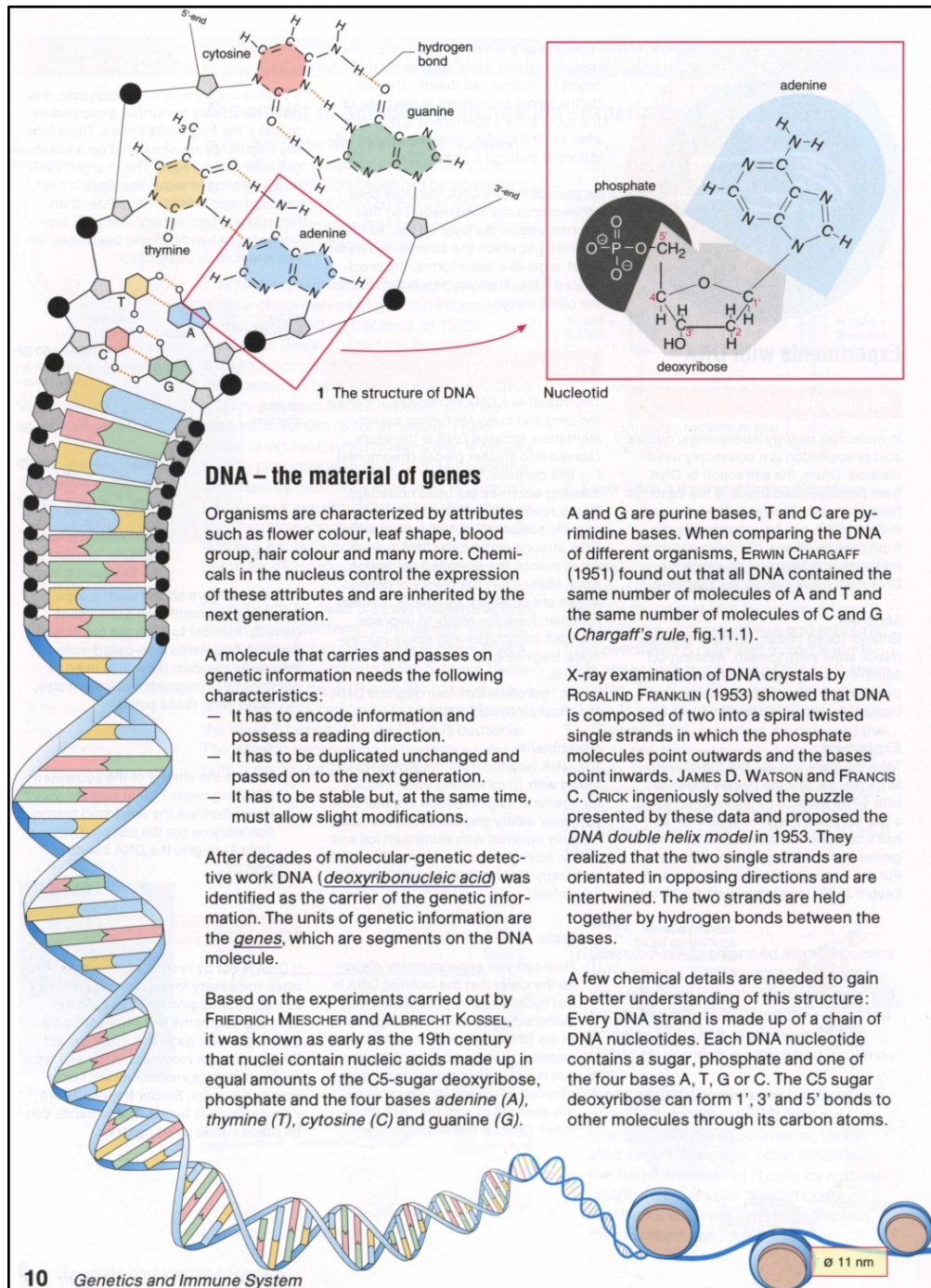


Abb. 20: *DNA – the material of genes* – Neutrale Darstellung eines Inhalts.

<sup>381</sup> NATURA *Genetics and Immune System* (2008), S. 10ff.

<sup>382</sup> Diercke *Geography Vol. 1* (2007), S. 10f.

Abbildung 20 zeigt die erste prototypische Seite der insgesamt vierseitigen Texteinheit, in der Informationen über den Aufbau und die Struktur der Erbsubstanz DNA (*deoxyribonucleic acid*) vermittelt werden. Die obere und seitliche graphische Rahmung der Textspalten visualisiert Teilinformationen des Textes und zeigt eine schematische Darstellung der chemischen und molekularen Struktur der DNA. Zudem illustriert die Grafik die räumliche Organisation des Erbsubstanzmoleküls. Im Text wird die Genese der diesbezüglichen wissenschaftlichen Erkenntnisse nachgezeichnet und dargelegt:

*After decades of molecular-genetic detective work DNA (deoxyribonucleic acid) was identified as the carrier of the genetic information. [...] Based on the experiments carried out by FRIEDERICH MIESCHER and ALBRECHT KOSSEL, it was known as early as the 19<sup>th</sup> century that nuclei contain nucleic acids [...] ERWIN CHARGAFF (1951) found out that all DNA contained the same number of molecules of A and T and [...] C and G [...] ROSALIND FRANKLIN (1953) showed that DNA is composed of two into a spiral twisted single strands [...] JAMES D. WATSON and FRANCIS CRICK ingeniously solved the puzzle [...] and proposed the DNA double helix model in 1953.<sup>383</sup>*

Der Auszug verdeutlicht, dass hier Einblicke in die wissenschaftliche Grundlagenforschung der Molekulargenetik gegeben werden. Es werden Teile des Basiswissens der Disziplin präsentiert, wobei eine neutrale und objektive Darstellungsform gewählt wird.

Innerhalb des gegebenen inhaltlichen Rahmens ist die Texteinheit noch weit von einer Betrachtung angewandter molekulargenetischer Forschungsfelder samt ihrer potentiell vielschichtigen ethischen und kulturspezifischen Perspektiven entfernt (z. B. Kontroverse um humane embryonale Stammzellforschung [Kap. 3.1.2.5] oder gentechnologisch veränderte Lebensmittel). Die dargestellten basalen Zusammenhänge der Molekulargenetik bieten an sich keine Grundlage zur Bildung verschiedener kulturgeprägter Perspektiven dar; vielmehr erscheint kulturübergreifend eine neutrale wissenschaftsgeleitete Rezeption des Inhalts vorzuliegen. Demnach lässt sich festhalten, dass sich eine (fremd)kulturell perspektivierte Darstellung des Inhalts

---

<sup>383</sup> NATURA Genetics and Immune System (2008), S. 10.

aufgrund des grundlagenwissenschaftlichen Gehalts der Texteinheit (*DNA – the material of genes*) nicht anbietet.

Beispiel 2 *Diercke Geography for Bilingual Classes Volume 1, S. 10f*  
Texteinheit: *What does our Earth Look Like Inside?*

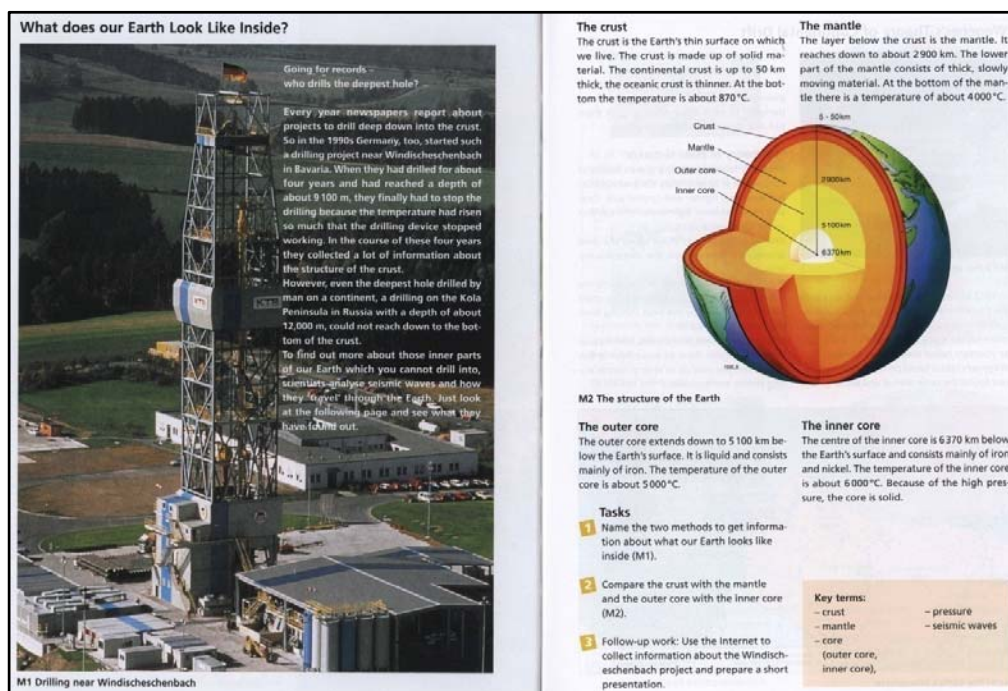


Abb. 21: *What does our Earth Look Like Inside?* –  
Neutrale Darstellung eines Inhalts.

Abbildung 21 zeigt eine Geographie-Texteinheit zum Thema des geologischen Aufbaus der Erde. Sie ist der Einstieg in eine Lektion mit dem Titel *Natural Forces Affect Life on Earth*. Das Schnittschema der Erde auf dem rechten Teil der Doppelseite steht in einem engen Zusammenhang zu den begleitenden vier Textelementen, in denen geowissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterscheidung zwischen Erdkern, -mantel und -kruste vorgestellt werden:

*The crust is the Earth's thin surface on which we live. [...] The layer below the crust is the mantle. [...] The outer core extends down to 5 100 km below the Earth's surface. [...] The centre of the inner core is 6 370 below the Earth's surface and consists mainly of iron and nickel.*<sup>384</sup>

<sup>384</sup> *Diercke Geography Vol. 1 (2007), S. 11.*

Die linke Seite der Texteinheit zeigt eine Fotografie des Bohrturms des kontinentalen Tiefbohrprojekts Windischeschenbach in Bayern, im Zuge welches in den 1990er Jahren wichtige Beiträge zur geowissenschaftlichen Grundlagenforschung geleistet hat (z. B. Informationen über die geologischen, chemischen und physikalischen Eigenschaften der Gesteins-schichten der Erdkruste). Die Tatsache, dass der Forschungsstandort das bayrische Windischeschenbach ist, hat dabei keine erkennbare Auswirkung auf die Art und Weise, wie der Inhalt präsentiert wird (möglichst kulturungebunden und wissenschaftlich objektiv):

*Every year newspapers report about projects to drill deep down into the crust. So in the 1990s Germany, too, started such a drilling project [...] When they had drilled [to] a depth of about 9100 m, they finally had to stop [...] [T]hey collected a lot of information about the structure of the crust.*<sup>385</sup>

Die Einordnung der Doppelseite in die Kategorie der Texteinheiten, in denen sich eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung aus inhaltlichen Gründen nicht anbietet, scheint wiederum mit der Grundlagenforschung verbunden. Die wissenschaftlich begründete Vorstellung vom geologischen Aufbau der Erde wird kulturübergreifend übereinstimmend wahrgenommen und ausgelegt. Folglich bedingt das Wissen um die verschiedenen differenzierbaren Strukturelemente der Erde noch keine kulturspezifische Sichtweise.

Welche potentiellen Auswirkungen der geologische Aufbau der Erde auf ein Leben in ihren verschiedenen Regionen hat, ist ein verwandtes, aber von den Inhalten der vorliegenden Texteinheit noch weit entferntes Thema. Texteinheiten zu Phänomenen wie Erdbeben, Tsunamis oder Vulkanaktivitäten werden ebenfalls in Texteinheiten der betrachteten Schulbücher behandelt. Hierbei ist die Darstellung eines lebensweltlichen Bezugs und die Herausarbeitung einer (fremd)kulturelle Perspektive weitaus besser möglich.<sup>386</sup>

---

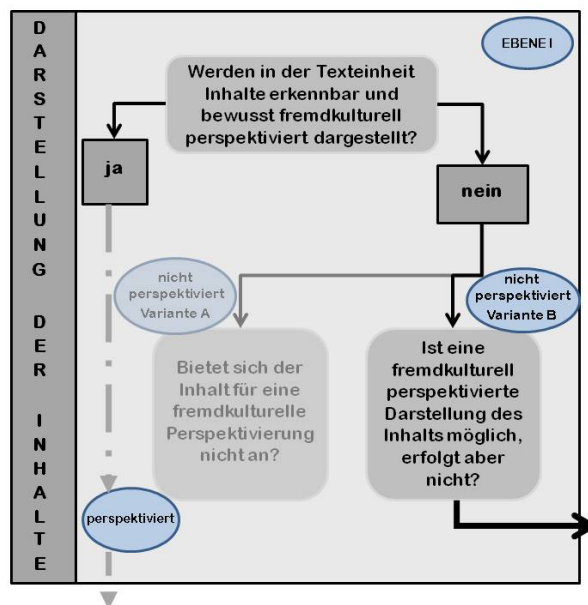
<sup>385</sup> Diercke Geography Vol. 1 (2007), S. 10.

<sup>386</sup> vgl. Around the World - New Edition Vol. 1 und 2 (2008);  
Diercke Geography Basic, Vol. 1 und 2 (2007).



### 5.1.2 Texteinheiten ohne fremdkulturelle Perspektivierung – Eine Frage der Darstellung

Innerhalb der Ebene I des Kriterienkatalogs findet sich eine weitere Kategorie für Texteinheiten, in denen ebenfalls eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung des Inhalts ausbleibt. Im Vergleich zur vorherigen Kategorie ist eine Perspektivik hier durchaus möglich, wird in den Texteinheiten allerdings nicht umgesetzt (nicht perspektiviert Variante B).



Dementsprechend führt die Analyse und Evaluation dieser Texteinheiten zu Überlegungen, wie der gegebene Inhalt um eine Darstellung einer fremdkulturellen Perspektive erweitert werden könnte (vgl. heraustretender Pfeil des Schaubilds).

Als erstes Beispiel für die Texteinheiten dieser Kategorie kann eine Geographieeinheit dienen, die sich mit den natürlichen Faktoren beschäftigt, die den Tagesgang der Sonneneinstrahlung auf der Erde bestimmen. Die Texteinheit mit dem Titel *Midnight sun and polar night*<sup>387</sup> thematisiert dabei die Jahreszeiten am Beispiel der arktischen Klimazone. Aufgrund der Neigung der Erdachse kommt es in dieser Region zur Ausbildung von Polartagen (Phänomen der sommerlichen Mitternachtssonne) und Polarnächten (Wintertage, an denen die Sonne nicht aufgeht). Wie Abbildung 22 zeigt, umfasst die Texteinheit eine Doppelseite, in der zwei kurze Textbausteine durch fünf Abbildungen (M1-5; photographisches und schematisches Bildmaterial) komplettiert werden:

<sup>387</sup> Around the World - New Edition Vol. 1 (2008), S. 10f.

Beispiel 1.1 *Around the World*  
Volume 1, S. 10f  
Texteinheit: *Midnight sun and polar night*

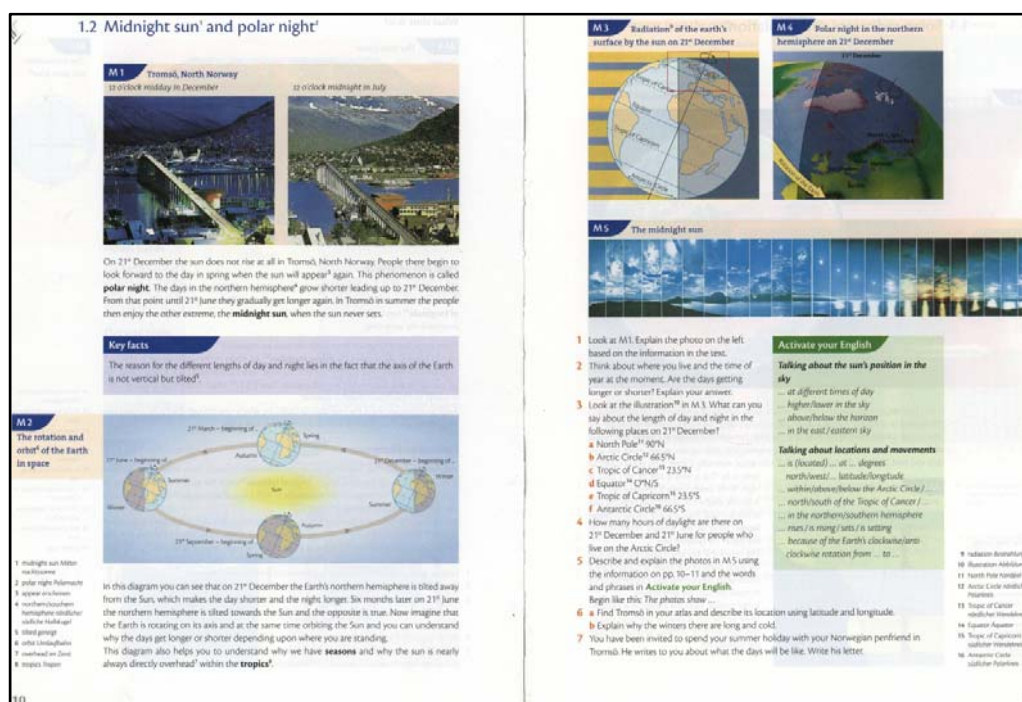


Abb. 22: *Midnight sun and polar night* – Nicht-fremdkulturell perspektivierte Darstellung eines Inhalts.

Dabei bezieht sich der erste Textbaustein auf die beiden vorgeschalteten Fotografien der Einheit (M1: *Tromsø, North Norway, 12 o'clock midday in December // 12 o'clock midnight in July*) und schildert beispielhaft die jahreszeitlichen Besonderheiten des Tagesgangs der Sonne in der arktischen Klimazone anhand der Stadt Tromsø:

*On 21<sup>st</sup> December the sun does not rise at all [...] This phenomenon is called **polar night**. [...] From that point until 21<sup>st</sup> June [days; J.S.] gradually get longer again. In Tromsø in summer the people then enjoy the other extreme, the **midnight sun**, when the sun never sets.*<sup>388</sup> [Hervorhebungen im Original]

Ogleich innerhalb dieses ersten Textbausteins die Wirkung der Phänomene auf die Menschen der Region anfänglich thematisiert wird: „People there begin to look forward to the day in spring when the sun will appear again [...] in summer the people then enjoy the other extreme“<sup>389</sup>, wird innerhalb der restlichen Elemente der

<sup>388</sup> *Around the World - New Edition Vol. 1* (2008), S. 10.

<sup>389</sup> *Around the World - New Edition Vol. 1* (2008), S. 10.

Einheit dieser lebensweltliche Bezug nicht ausgeweitet. Im Verlauf werden vielmehr, ausgehend von den Phänomenen in Tromsø, wissenschaftliche und faktenorientierte Informationen geliefert: über den Neigungswinkel der Erde auf ihrer Umlaufbahn um die Sonne sowie über die Rotation der Erde um ihre eigene Achse.

Die Konsequenzen der Polartage und -nächte für das (Alltags)Leben der Bewohner der arktischen Klimazone können auf Grundlage der bereitgestellten Information nicht explizit erschlossen werden. In Folge sind auch Einblicke der Schülerinnen und Schüler in die unweigerlich fremde Lebenswelt nicht direkt möglich. Insgesamt bleibt die fremdkulturelle Perspektive auf den Tagesgang der Sonne in Abhängigkeit von den Jahreszeiten, die von der eigenen Perspektive (gemäßigte Klimazone) sicherlich deutlich abweicht, verborgen.

In der vorgestellten Einheit ist die Darstellung einer fremdkulturellen Perspektive thematisch betrachtet demnach möglich, zeigt sich allerdings nicht umgesetzt (Kategorie: nicht perspektiviert Variante B). Folglich schließt sich die Frage an, wie der geographische Inhalt unter Berücksichtigung einer solchen Perspektive vorgestellt werden kann.

Diesbezüglich kann auf die thematisch sehr ähnliche Einheit *Polar Day – Polar Night* eines anderen Schulbuchs verwiesen werden,<sup>390</sup> in der eine sehr viel stärker perspektivierte Ausrichtung zu finden ist. Abbildung 23 zeigt die relevante Doppelseite, die mit Bezug auf die Stadt Barrow (nördlichste Gemeinde der USA im Bundesstaat Alaska) ebenfalls die angesprochenen geographischen Phänomene der arktischen Klimazone beleuchtet:

Beispiel 1.2 *Diercke Geography for Bilingual Classes*  
Volume 1, S. 28f  
Texteinheit: *Polar Day – Polar Night*

---

<sup>390</sup> *Diercke Geography Vol. 1* (2007), S. 28 f.

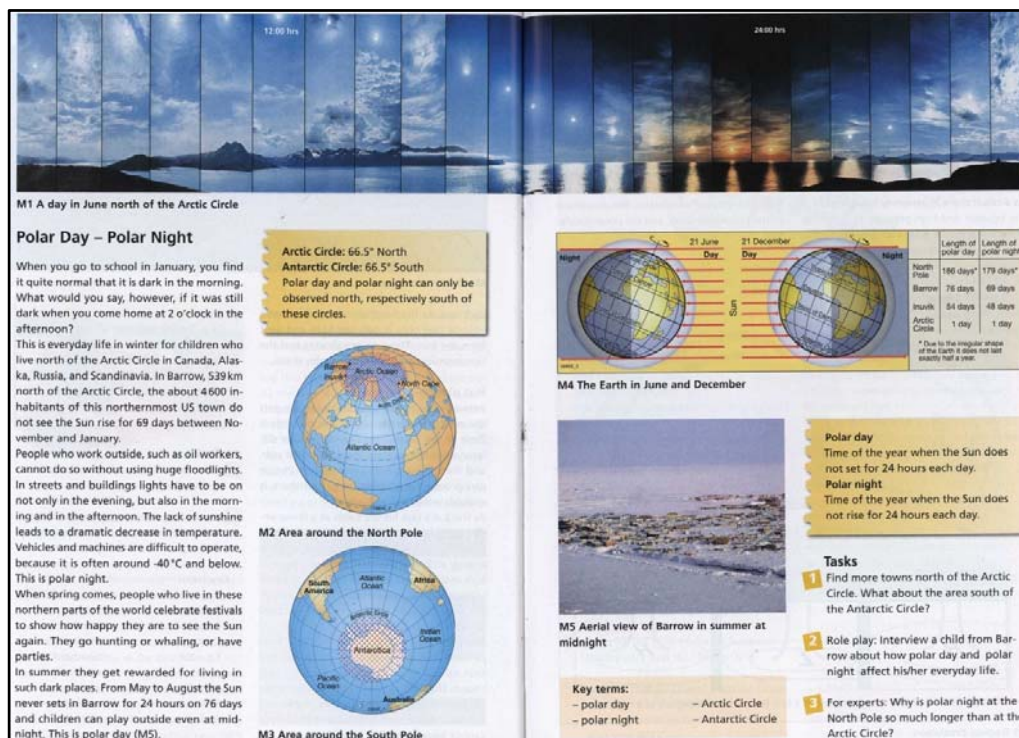


Abb. 23: Polar Day – Polar Night – Fremdkulturell perspektivierte Darstellung eines geographischen Inhalts.

Die erwähnte fremdkulturelle Perspektivierung des Inhalts wird vor allem innerhalb der Textspalte auf der linken Seite deutlich. So heißt es hier:

*When you go to school in January, you find it quite normal that it is dark in the morning. What would you say, however, if it was still dark when you come home at 2 o'clock in the afternoon? This is everyday life in winter for children who live north of the Arctic Circle [...] In Barrow [...] inhabitants do not see the Sun rise for 69 days between November and January. People who work outside, such as oil workers, cannot do so without using huge floodlights [...] The lack of sunshine leads to a dramatic decrease in temperature. Vehicles and machines are difficult to operate [...] When spring comes, people [...] celebrate festivals to show how happy they are to see the sun again. [...] In summer they get rewarded for living in such dark places. From May to August the Sun never sets in Barrow for 24 hours on 76 days and children can play outside even at midnight.*<sup>391</sup>

Der Textauszug zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler explizit an die Auswirkungen des natürlichen Phänomens auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen in Barrow herangeführt werden. Durch die perspektivierte Darstellung des wissenschaftlichen Themenkomplexes eröffnet sich ein Einblick in eine zuvor fremde

<sup>391</sup> Diercke Geography Vol. 1 (2007), S. 28.



Als ein weiteres Beispiel für eine Texteinheit, in der eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung des Inhalts thematisch möglich ist aber nicht umgesetzt wird, kann *Division of labour – Chances and risks?* dienen. Es handelt sich hierbei um eine Geographieeinheit, in der Teilaspekte der Globalisierung bearbeitet werden: Verschiedene Institutionen des internationalen Handels- und Wirtschaftsgefüges werden vorgestellt (*World Trade Organization [WTO]*, *World Bank* und *International Monetary Fund [IMF]*); hiermit verbunden werden Bedingungsfaktoren erörtert, die den globalen Warenhandel und andere Globalisierungsprozesse begünstigen (z. B. Optimierungen im Bereich des Logistik- und Kommunikationswesens).

[illegible]

197

### 7.3 Division of labour – Chances and risks?

**M1 The long journey of a pair of jeans**

**M2 Textile industry**

- 1 cotton fabric  
Baumwollgewebe/-material
- 2 bleach bleichen
- 3 dye färben
- 4 accessories Zubehör
- 5 sew nähen
- 6 IBRD Weltbank
- 7 WTO Welthandelsorganisation
- 8 transaction Geschäft
- 9 constitute sth. etwas bilden
- 9 grant sth. etwas gewähren
- 11 monetary system Währungssystem

The cotton used for the production of a pair of jeans can be grown in the southern part of the USA. This raw cotton is then shipped to Pakistan's spinning mills. The cotton fabric<sup>1</sup> is produced in South Korea afterwards and then shipped to Turkey where the different parts are bleached<sup>2</sup> and dyed<sup>3</sup>. Accessories<sup>4</sup> such as buttons are produced in Great Britain and then shipped to Guatemala. In Guatemala the different pieces are finally sewn<sup>5</sup> together and then again shipped to the clothing companies' national distribution points in the world. After a long journey, the pair of jeans is finally sold in your local shop in Germany.

**Modern means of transportation** allow the flow of large amounts of goods, services and capital from one continent to the next within a short time. In addition to that, modern communication links and information technology allow people to work together closely all over the world.

**Direct investment** is carried out abroad, or money transferred to banks overseas. This process of global interaction is what is called globalization. Globalization has shifted the importance of economic regions. Some countries have lost influence while supranational unions (e.g. the EU) have become more prominent.

Abb. 24: *Division of labour – Chances and risks?* – Globalisierter Produktionsweg am Beispiel der Herstellung einer Jeanshose.

Die Abbildungen M1 und M2 begleiten den nachgeschalteten Textabschnitt, in dem erklärt wird, dass die Baumwolle als Ausgangsmaterial zunächst verschiedene internationale Stationen durchlaufen muss, ehe das Endprodukt in Deutschland zu erwerben ist:

*The cotton [...] can be grown in the southern part of the USA [...] [it] is then shipped to Pakistan's spinning mills. The cotton fabric is produced in South Korea afterwards and then shipped to Turkey [...] [to be] bleached and dyed. [...] In Guatemala the different pieces are finally sewn together and then again shipped to the clothing companies' national distribution points [...] After a long journey, the pair of jeans is finally sold in your local shop in Germany.*<sup>393</sup>

Wie der Ausschnitt zeigt, wird der globale Entstehungsprozess des Produkts faktenbasiert und möglichst neutral dargestellt.

<sup>393</sup> Around the World - New Edition Vol. 2 (2009), S. 114.

Der Text fokussiert die Produktionseinzelleistungen der verschiedenen Stationen der Wertschöpfungskette. Die Menschen, die die jeweiligen Teilleistungen erbringen, inklusive ihrer Arbeitsweisen und Arbeitsbedingungen, werden hingegen nicht thematisiert. Lediglich die Fotografie M2 vermittelt einen flüchtigen Einblick in die Rahmenbedingungen der Produktionsstätten (vgl. Abb. 24). Durch die wiederum neutrale und unverbindliche Bildüberschrift „*Textile industry*“ wird aber weder ein Hinweis auf den Standort gegeben noch werden die vorherrschenden Arbeitsbedingungen kommentiert. Auch im weiteren Verlauf der Texteinheit wird auf die Zusammenhänge der Fotografie nicht eingegangen.

In Hinblick auf eine Initiierung interkultureller Lernprozesse mittels einer Darstellung von und Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Perspektiven nimmt die vorliegende Texteinheit eine sich bietende Gelegenheit nicht wahr. Auf der Basis beziehungsweise als Ergänzung der behandelten faktisch-neutralen Aspekte (z. B. Informationen über *WTO* oder *IMF*, Bedingungsfaktoren der Globalisierung oder Internationalisierung der Produktionsprozesse) wäre es möglich, die Schülerinnen und Schüler an fremdkulturell geprägte Perspektiven und Wahrnehmungen der thematisierten Globalisierungsaspekte heranzuführen (globale Produktion). Dabei lässt sich diese Ergänzung nicht nur vor dem Hintergrund des hier vorgelegten Kriterienkatalogs zum interkulturellen Lernen begründen, sondern sie ergibt sich auch aus dem geographiedidaktischen Prinzip des *globalen Lernens*, das definiert wird als

*...die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive [...] Die Fähigkeit Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft.<sup>394</sup>  
[Hervorhebung im Original]*

---

<sup>394</sup> Rinschede (2007), S. 198.

Der im Zitat zum Ausdruck gebrachten weltweiten und ganzheitlichen Qualität des globalen Lernens kann in der vorliegenden Texteinheit dadurch entsprochen werden, dass die neutalfaktenbasierte Vermittlungsebene um eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung der Sachlage erweitert wird. Dabei bietet sich diese Erweiterung gerade deshalb an, weil „das Prinzip des globalen Lernens eng mit [...] dem interkulturellen Lernen verbunden [ist].“<sup>395</sup> Dementsprechend liegt es in der gegebenen Texteinheit nahe, eine personalisierte fremdkulturelle Sichtweise auf die globalisierten Produktionsabläufe bereitzustellen (siehe unten: Portrait von *Ana*, einer Textilfabrikarbeiterin in Guatemala).

Die Suche nach einem dahingehend ausgerichteten Baustein führt zunächst zum Schulbuch eines anderen Verlagshauses. Auch hier findet sich, in der thematisch verwandten Texteinheit *Globalisation of the Economy*, lediglich eine neutral-faktenbasierte Darstellung der thematischen Zusammenhänge.<sup>396</sup> Der Bezugspunkt dieser Texteinheit ist ebenfalls die in internationalen Produktionsprozessen hergestellte elektrische Zahnbürste:

*The electric toothbrush "Sonicare Elite 7000" is made of 38 components [...] manufactured by 4500 employees in ten countries and in five time zones. Before the final assembly [...] near Seattle (USA), the single components have travelled about 27,800 kilometers around the globe.*<sup>397</sup>

An diesem Beispiel werden auch in dieser Texteinheit nachfolgend Faktoren beschrieben, die das Voranschreiten der Globalisierung begünstigen. Einblicke in die Konsequenzen der internationalen Produktionsprozesse für die beteiligten Menschen inklusive ihrer Einstellungen und Sichtweisen auf diese Prozesse werden nicht thematisiert. Analog zur zuvor betrachteten Texteinheit (*Division of labour – Chances and risks?*) ist festzuhalten, dass auch hier eine fremdkulturell perspektivierte Darstellung des Inhalts thematisch möglich ist, aber nicht umgesetzt wird (Kategorie: nicht perspektiviert Variante B).

Die Suche nach einem geeigneten Materialbaustein, in dem

---

<sup>395</sup> Rinschede (2007), S. 198.

<sup>396</sup> Diercke Geography Vol. 2 (2008), S. 10.

<sup>397</sup> Diercke Geography Vol. 2 (2008), S. 10.

eine fremdkulturelle Perspektive auf den hier dargestellten Inhalt präsentiert wird, führt zu einer weiteren Verlagsveröffentlichung, in der eine Einheit mit dem Titel *How are our clothes made?* zu finden ist.<sup>398</sup>

Beispiel 2.2 *The Labour behind the Label*, S. 8f  
Texteinheit: *How are our clothes made?*

Im Rahmen der Texteinheit werden am Beispiel der südamerikanischen Textilindustrie die internationalisierten Fertigungsprozesse von T-Shirts thematisiert (ähnlich dem oben genannten Produktionsprozess der Jeans). Hierbei findet sich im Anschluss an einen einleitenden faktenorientierten Text folgender Baustein:

### Meet Ana

Ana is 18 years old. She works in a maquila, where she sews sleeves<sup>2</sup> onto shirts. In the busy autumn season, Ana regularly works a thirteen-hour day – six, sometimes even seven, days a week.

When the company wants her to work on the weekend, she has no choice. If her child is ill and she misses a day, she gets a warning letter. If she gets three letters, she loses her job<sup>3</sup>.

Ana does not like working long hours and weekends, but her pay is so low that she and her child could not survive if she did not work overtime. Her company pays her the legal minimum wage<sup>4</sup>, but \$0.72 per hour is only enough to pay for the bus to work and for her breakfast and lunch. She needs the overtime in order to buy beans and corn<sup>5</sup> to feed her family.

On a regular workday, Ana has to work quickly to sew the 800 pieces she must finish each day. Every two hours the supervisor<sup>6</sup> checks to see how many pieces she has made. If she is behind, he yells<sup>7</sup> at her in a language she cannot understand, and sometimes he even hits her.

The factory is terribly hot and the ventilation is poor. Many of the women suffer respiratory problems<sup>8</sup> from the fabric dust. Part of Ana's wages goes directly into government health insurance<sup>9</sup>, but supervisors often do not let workers leave to see a doctor. Workers also have to get permission to go to the toilet. They need to get a ticket from the supervisor and are only allowed to go twice a day. Even if<sup>10</sup> she works overtime, she is not able to buy two shirts made by the company she works for with the pay she earns in a week. When she buys clothes for herself and her child, she goes to a shop that sells second-hand clothes imported from the United States.



Abb. 25: *Meet Ana* – Portrait einer Arbeiterin in der globalisierten Textilindustrie. Oder: personalisierte fremdkulturelle Perspektive auf einen Lerninhalt.

---

<sup>398</sup> Die Einheit *How are our clothes made?* entstammt dem Themenheft *The Labour behind the Label*, das ursprünglich für den bilingualen Politikunterricht gedacht ist. Der Rückgriff auf das hier „fachfremde“ Material begründet sich insbesondere aus seiner thematischen Verbindung und Verankerungsmöglichkeit mit dem geographiedidaktischen Prinzip des globalen Lernens (siehe oben). – vgl. *The Labour behind the Label* (2008), S. 8.



Hier wird der Arbeitsalltag der 18-jährigen Ana geschildert, die unter äußerst schlechten Arbeitsbedingungen in einer guatemaltekischen Textilfabrik arbeitet. Um ihr Kind ernähren zu können, näht sie, bei einem Stundenlohn von 0,72 US-\$, sechs bis sieben Tage die Woche je 13 Stunden. Dabei sind die T-Shirts, die Ana fertigt, für sie selbst finanziell nahezu unerschwinglich, da der Preis zweier solcher T-Shirts bereits ihren gesamten Wochenlohn inklusive Überstunden übersteigt.<sup>399</sup>

Die Beschreibung Anas Arbeitsalltags bietet für die Zielgruppe der bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler in Deutschland zweifelsohne einen Einblick in eine fremde Lebenswelt. Die Darstellung einer personalisierten fremden Perspektive auf die Prozesse und Konsequenzen globalisierter Produktionsweisen stellt zugleich die Grundlage für die Initiierung interkultureller Lernprozesse dar (vgl. Kriterienkatalog). Dabei entspricht dies auch der geographiedidaktischen Forderung nach globalem Lernen, durch das unter anderem die „Fähigkeit Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen“ geschult wird.<sup>400</sup> In der Geographie, der Wissenschaft, die sich unter anderem mit den raumwirksamen Strukturen und Prozessen des menschlichen Lebens und Handelns beschäftigt, liegt die Thematisierung der Globalisierung ohnehin nahe. Die hiermit einhergehende zunehmende Vernetzung und Verflechtung aller Lebensbereiche erfordert zudem unweigerlich die Bewusstmachung multipler Perspektiven und impliziert somit die Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Perspektiven (vgl. Perspektivenwechsel als interkultureller Lernprozess).

Im vorliegenden Beispiel können, unter Einnahme einer fremden Sichtweise, die Auswirkungen der Produktion und Produktionsstätte auf das Leben der Fabrikarbeiter nachvollzogen werden (z. B. Arbeitsplätze, Umweltschäden, Gesundheitsrisiken etc.). Im Vergleich hierzu ist die Perspektive der deutschen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Kleidungsstücke zu

---

<sup>399</sup> *The Labour behind the Label* (2008), S. 8.

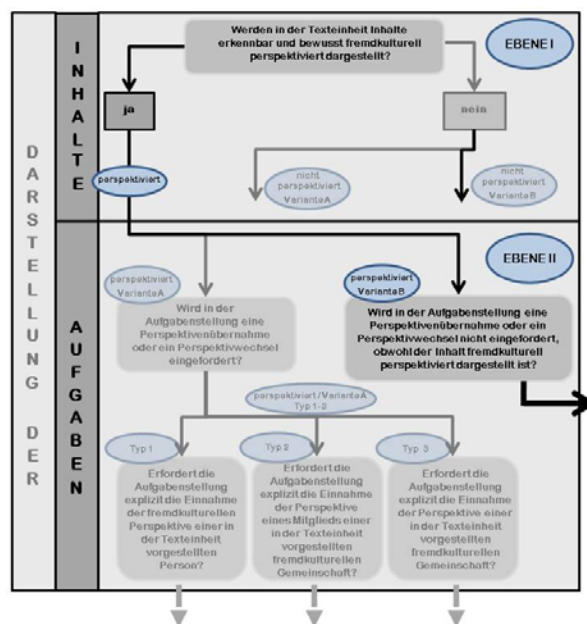
<sup>400</sup> Rinschede (2007), S. 198.

betrachten, die in internationalisierten Herstellungsprozessen gefertigt werden (z. B. günstige Verkaufspreise oder potentielle Gefahr der Belastung mit Schadstoffen). Als solches wird es den Schülerinnen und Schüler ermöglicht, Teilaspekte der Globalisierung kritisch zu reflektieren und ihre Folgen und Auswirkungen abzuschätzen. Dabei wird es zudem möglich, die vielfach geforderte Handlungsorientierung von Schule und Unterricht zu realisieren: Die Schülerinnen und Schüler erhalten Handlungsempfehlungen und -perspektiven und können die Konsequenzen ihres eigenen Handelns besser abschätzen. Es wird so die Basis dafür geschaffen, dass (Kauf)Entscheidungen bewusster und informierter getroffen werden. Damit ist eine Teilvoraussetzung dafür geschaffen, ein verantwortliches Leben über die nationalen Grenzen hinaus in der globalisierten Weltgesellschaft führen zu können und gleichzeitig dazu in der Lage zu sein, die globalisierte Lebenswelt aktiv mitzugestalten.

### **5.1.3 Ebene II: Texteinheiten mit fremdkultureller Perspektivierung – Eine Frage der Aufgabenstellung**

In der bisherigen exemplarischen Evaluation sind Texteinheiten betrachtet worden, die sich auf der ersten Ebene des Kriterienkatalogs befinden. Bei diesen Einheiten zeigen sich die Inhalte nicht fremdkulturell akzentuiert und eine fremdkulturelle Perspektive ist (ursprünglich) nicht dargestellt (nicht perspektiviert Variante A/B). In Folge fokussiert die bisherige Analyse (Ebene I) inhaltliche Aspekte, wobei in zwei Richtungen gearbeitet wird. Zum einen werden Beispiele und Gründe für die Schwierigkeit einer (fremd)kulturellen Akzentuierung bestimmter Inhalte aufgezeigt. Zum anderen werden Wege dargestellt, inwiefern andere Inhalte um eine fremdkulturelle Perspektivierung bereichert werden können. Sobald aber innerhalb einer Texteinheit eine fremdkulturelle Perspektive ursprünglich gegeben oder eingearbeitet wird, ist die erste Frage des Kriterienkatalogs (I: Werden in der Texteinheit

Inhalte erkennbar und bewusst fremdkulturell perspektiviert dargestellt?) positiv zu beantworten. Folglich eröffnet sich die zweite Ebene des Kriterienkatalogs: die Ebene der Aufgabenstellungen. Hierbei wird eruiert, wie die Schülerinnen und Schüler nach Vorgabe der Texteinheit mit dem fremdkulturell akzentuierten Inhalt zu arbeiten haben. Daran schließt sich die Frage an, ob die Aufgabenstellungen der Texteinheit die vorhandene fremdkulturelle Perspektivierung des Lerninhalts zum Anlass nehmen, um interkulturelle Lernprozesse einzuleiten. Somit gilt zu klären, ob – im Sinne eines Perspektivenwechsels – nach dem Entdecken und Begegnen der fremdkulturellen Perspektive diese rekonstruiert, nachvollzogen und (probeweise) übernommen werden soll.



In der hier relevanten Kategorie von Texteinheiten, der Kategorie *perspektiviert Variante B*, zeigt sich, dass das Anbahnen interkultureller Lernprozesse in Form eines Perspektivenwechsels in der Aufgabenstellung nicht berücksichtigt wird. Die auf inhaltlicher Seite angelegte Chance zum interkulturellen Lernen wird in der Aufgabenstellung nicht aufgegriffen. Dementsprechend ist der seitlich wegführende Pfeil im Schaubild als eine Prüfungsinstanz zu verstehen, in der die Möglichkeit betrachtet wird, eine ergänzende Aufgabenstellung nachzuliefern, mit der die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, diesen Perspektivenwechsel zu vollziehen.



Beispiel 1 *Diercke Geography*  
Volume 2, S. 30f  
Texteinheit: *Migration*

Innerhalb des Themenkomplexes *People*, der aus insgesamt sechs Texteinheiten besteht, findet sich, neben *World Population*, *World Hunger*, *Growing Cities* und *Different People – Different Cultures*, auch eine Einheit mit der Überschrift *Migration*.<sup>401</sup>

**Migration**

**M1 Canary Islands – arrival of illegal immigrants**

Generally, migration is the movement of people from one place to another. It can be temporary or permanent, voluntary or forced, legal or illegal. People leaving their home country to move to another place are called emigrants. In the country they move to they are called immigrants. If they leave for political and social upheaval or due to natural hazards they are called refugees or asylum seekers. Many migrants without permission try entering the country of their choice by immigrating illegally.

Spain is on the frontline for illegal immigration from Africa, because it is the closest European country. For years, people have risked crossing the sea to get to mainland Spain. From there, immigrants often make their way to other European countries. In 2006 there was a closer focus on the Canary Islands. Thousands tried to reach them using fishing boats, thus prompting an increase in joint

**M2 Morgan's journey to the Canary Islands**

Morgan is one of the thousands of African people who have made the perilous journey to the Canary Islands in an open fishing boat. He was caught and deported back to Nigeria but he hasn't given up hope of getting to Europe. Morgan got in touch with the BBC by e-mail from Morocco, and this is the story he told.

"My name is Morgan, I'm 30 years old. I tried to get to the Canary Islands once before but didn't make it. I'm on my way back to try a second time. The boat I was on was intercepted by the Spanish police as we reached land. I was put in detention and then deported back to Nigeria. That journey was quite possibly the most frightening experience of my life and had we not been picked up by the authorities, we would all have died."

Source: www.bbc.co.uk, 12 September 2006

**M3 Illegal immigrants to the Canary Islands**

Thousands

2006 2007

Total: 21,140 (2006-2007: 3482)

**M4 The global pattern of migration**

**Push and pull factors of migration**

The reasons why people leave a region are known as push factors. These may be natural disasters, unemployment, low pay, poor standards of living, poor housing, lack of educational opportunities, shortage of medical facilities and services, and war. People have different reasons for choosing specific regions. These reasons are called pull factors. They include shelter from natural hazards, better employment opportunities, higher wages, higher standards of living, better educational chances and medical care, and a higher degree of individual freedom and security. Normally, in a country there are both push and pull factors. Their combination re-

**M5 Emigration and immigration of Germans**

sults in the migration balance. Some Germans, for example, are attracted by foreign countries, others come back.

**Tasks**

- 1 Summarise what makes people migrate.
- 2 Using M4 describe the global pattern of migration.
- 3 Describe the emigration and immigration of Germans (M5) and show the changes from 1994 to 2004.

**Key terms:**

- emigration/immigration
- migration (international/internal; legal/illegal; temporary/permanent; voluntary/forced)
- migrant
- push/pull factor

Abb. 26: Texteinheit *Migration* – Der Fall Morgan und sein ungenutztes interkulturelles Lernpotential.

Nach einer allgemeinen Bestimmung des Begriffs *Migration* („Generally, migration is the movement of people from one place to another.“<sup>402</sup>) und dem Begriffspaar *immigrant* und *emigrant*, werden die sogenannten Push- und Pull-Faktoren der internationalen Migrationsbewegungen dargestellt.<sup>403</sup>

Kartenmaterial mit der Abbildungsunterschrift *The global pattern of migration* verdeutlicht zudem die Globalität des Phänomens der Migration. Vor diesem Hintergrund wird auch ein direkter Bezug zur Lebenswelt der antizipierten Leserschaft angelegt: eine Tabelle, die die Emigrations- und Immigrationszahlen

<sup>401</sup> *Diercke Geography Vol. 2* (2008), S. 30f.

<sup>402</sup> *Diercke Geography Vol. 2* (2008), S. 30.

<sup>403</sup> *Diercke Geography Vol. 2* (2008), S. 31.

von Deutschen aus beziehungsweise in verschiedene Länder zeigt.<sup>404</sup>

Den Schwerpunkt der Einheit stellt allerdings die exemplarische Betrachtung illegaler Migrationsbewegungen dar. Am Beispiel der Kanarischen Inseln, die den Schülerinnen und Schülern lebensweltlich vergleichsweise nahe sind (Europa versus bspw. illegale Einwanderung in die USA oder Australien), wird die illegale Einwanderung afrikanisch-stämmiger Menschen thematisiert:

*Spain is one of the frontline for illegal immigration from Africa, because it is the closest European country. For years, people have risked crossing the sea to get to mainland Spain. [...] In 2006 there was a closer focus on the Canary Islands. Thousands tried to reach them using fisher boats [...].*<sup>405</sup>

Faktisch untermauert werden diese Aussagen durch eine Tabelle, in der die Zahlen illegaler Einwanderer der Kanarischen Inseln des Jahres 2006 und der ersten Monate des Jahres 2007 vorgestellt werden. Über die Tabelle und den Text hinaus findet sich eine Fotografie, die den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die Bedingungen auf einem Flüchtlingsboot gibt:



Abb. 27: Texteinheit *Migration* – Fotografie eines Flüchtlingsboots.

Die Aufnahme zeigt zusammengepferchte Menschen auf einem Boot in einem kanarischen Hafen. Eine unbekannte Person – dem Anschein nach ein Mitarbeiter der spanischen Behörden – überwacht die Flüchtlinge, wobei er Helm, Mundschutz, Schutzanzug und Handschuhe trägt. Neben Rückschlüssen auf die Hygiene-

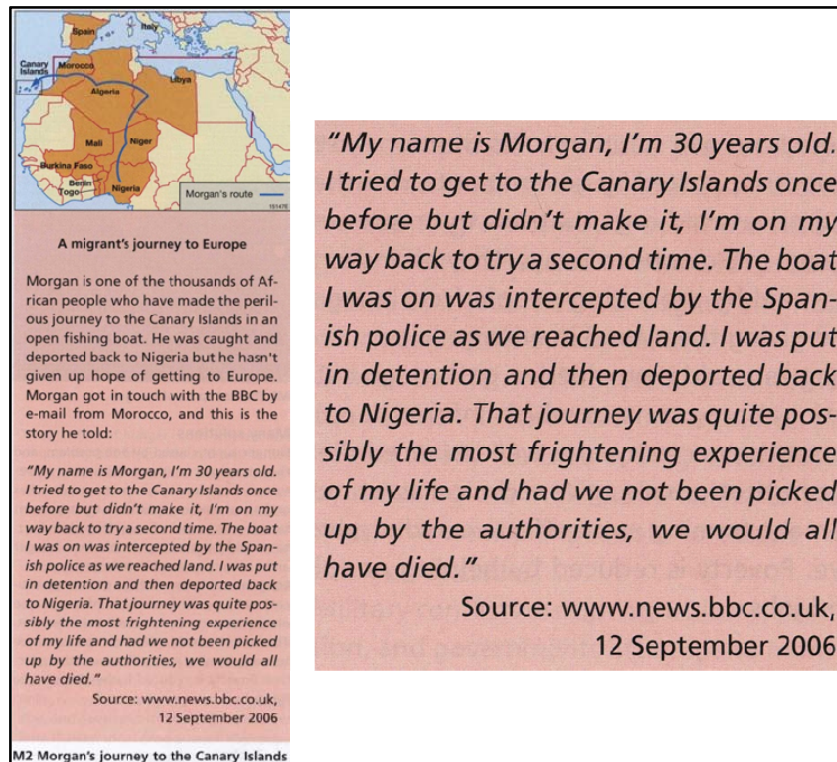
---

<sup>404</sup> vgl. Tabelle M5 *Emigration and immigration of Germans* - Diercke Geography Vol. 2 (2008), S. 31.

<sup>405</sup> Diercke Geography Vol. 2 (2008), S. 30.

bedingungen an Bord, spiegeln die Vorsichtsmaßnahmen des Mitarbeiters eine antizipierte Gefahr, Ängste und Misstrauen wider.

Die für die Lerngruppe sicherlich erfahrungs- und lebensweltlich fremde Thematik der illegalen Einwanderung findet ihre personalisierte und perspektivierte Erweiterung in der Geschichte des Flüchtlings *Morgan*:



The image is a composite graphic. At the top left is a map showing the Canary Islands, Morocco, Algeria, Libya, Mali, Niger, Nigeria, Burkina Faso, and Senegal. A blue line indicates 'Morgan's route' from Nigeria, through Mali and Niger, to the Canary Islands. Below the map is a text block titled 'A migrant's journey to Europe'. It contains a paragraph about Morgan, a quote from him, and the source information. To the right of the text block is a large red box containing the same quote in a larger font.

**A migrant's journey to Europe**

Morgan is one of the thousands of African people who have made the perilous journey to the Canary Islands in an open fishing boat. He was caught and deported back to Nigeria but he hasn't given up hope of getting to Europe. Morgan got in touch with the BBC by e-mail from Morocco, and this is the story he told:

*"My name is Morgan, I'm 30 years old. I tried to get to the Canary Islands once before but didn't make it, I'm on my way back to try a second time. The boat I was on was intercepted by the Spanish police as we reached land. I was put in detention and then deported back to Nigeria. That journey was quite possibly the most frightening experience of my life and had we not been picked up by the authorities, we would all have died."*

Source: [www.news.bbc.co.uk](http://www.news.bbc.co.uk), 12 September 2006

M2 Morgan's journey to the Canary Islands

*"My name is Morgan, I'm 30 years old. I tried to get to the Canary Islands once before but didn't make it, I'm on my way back to try a second time. The boat I was on was intercepted by the Spanish police as we reached land. I was put in detention and then deported back to Nigeria. That journey was quite possibly the most frightening experience of my life and had we not been picked up by the authorities, we would all have died."*

Source: [www.news.bbc.co.uk](http://www.news.bbc.co.uk), 12 September 2006

Abb. 28: Texteinheit *Migration* – Die Geschichte von Morgan.  
Oder: Die Stimme eines Flüchtlings.

Der authentische Beitrag von Morgan<sup>406</sup> verleiht dem oben zuvor zitierten einleitenden Textbaustein, der Statistik über illegale Einwanderer und den Menschen des fotografierten Flüchtlingsboots, eine Stimme. Dabei eröffnet die Tatsache, dass Morgan ein zweites Mal die illegale Überfahrt riskieren wird, obgleich sein erster Versuch erfolglos und beinahe tödlich endete, zweifelsohne einen Einblick in eine fremde Perspektive der Thematik *Migration*. Es wird möglich, die Tragweite und Bedeutung des Phänomens der (illegalen)

<sup>406</sup> Der Beitrag Morgans ist deshalb als authentisch einzuordnen, da zu lesen ist: „Morgan got in touch with the BBC by e-mail [...]“; „Source: [www.news.bbc.co.uk](http://www.news.bbc.co.uk), 12 September 2006“ – vgl. Diercke *Geography* Vol. 2 (2008), S. 30.

Migration von einer anderen, bisher fremden Perspektive zumindest in Ansätzen zu beleuchten.

Im Rahmen der Aufgaben der Texteinheit wird Morgans fremdkulturelle Perspektive allerdings nicht aufgegriffen und es finden sich lediglich diese Fragestellungen:<sup>407</sup>

*Summarise what makes people migrate.  
Using M4 [Kartenmaterial der globalen Migrationsbewegungen, J.S.] describe the global pattern of migration.  
Describe the emigration and immigration of Germans (M5) and show the changes from 1994 to 2004.*

Im Sinne eines an Perspektivenwechsel orientierten Arbeitens ergeben sich beispielsweise die nachfolgenden Fragestellungen:

- *Imagine you were Morgan. Write a letter to his family or his friend about his experiences.*
- *Morgan keeps a diary. Write two of his following diary entries:*
  - *the day before departure / the day(s) on the vessel / the day the boat was intercepted / the days of detention / the days of deportation / the days preparing the next attempt*
- *In-class simulation (partner work):  
Morgans vessel was just intercepted. Pretend you were a television reporter onboard the coastguard ship. Interview Morgan and find out about his experiences, feelings and fears. Find out about why he wanted to immigrate to Europe.*

In all diesen Aufgabenstellungen findet sich eine explizite Aufforderung, in die Perspektive Morgans zu wechseln und die Ereignisse und Thematik aus seinen Augen zu betrachten. Mit Hilfe dieser Arbeitsanweisungen ist es demnach möglich, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren, die zu einer multiperspektivischen Wahrnehmung der Zusammenhänge führen.

---

<sup>407</sup> Diercke Geography Vol. 2 (2008), S. 30.

Beispiel 2 *Exploring History 2*, S. 26-29

Texteinheit: *The Great Depression: A Comparative Approach*

Ein weiteres Beispiel der Kategorie *perspektiviert Variante B* findet sich in einer vierseitigen Geschichtseinheit zum Thema der Weltwirtschaftskrise, wobei die Ereignisse und Auswirkungen des Jahres 1929 und der Folgejahre vergleichend sowohl aus deutscher als auch aus amerikanischer Perspektive geschildert werden. Die Folgen der schweren volkswirtschaftlichen Einbrüche, die unter anderem zu Bank- und Unternehmenskonkursen, Deflation und Massenarbeitslosigkeit führen, werden zunächst faktenorientiert dargelegt. Hierbei macht die Betrachtung der wirtschaftspolitischen Entscheidungen der damaligen Regierungen einen besonderen Schwerpunkt aus.

Der folgende Auszug gibt einen Einblick in die Darstellung der Situation der Vereinigten Staaten:

*The economic difficulties in the USA which led to the collapse of the stock market were based on over-production of consumer goods [...]. A classic speculative bubble in the summer of 1929 persuaded many people, especially smaller investors, to buy stocks in a booming market. [...] The panic on Wall Street in late October wiped out the savings of some and snowballed into complete ruin for many. [...] Between 1929 and 1932 American industrial production and the gross national product fell to one-half of its earlier value. [...] As president, Roosevelt set up public works programs to provide jobs. [National soil conservation programs for farmers were begun; [...] Roosevelt informed the public about his plans in regular radio programmes [...].<sup>408</sup>*  
[Hervorhebungen im Original]

In ähnlicher faktenorientierten Art und Weise wird zunächst auch die Situation in Deutschland geschildert:

*The financial crisis after the 1929 stock market crash resulted in growing unemployment. This led to deficits in the budget, because the unemployed had to be supported [...]. Chancellor Brüning and his cabinet set a strict austerity course: Expenses had to be cut wherever possible to reduce costs. [...] These measures set up a vicious circle: Workers with reduced income could no longer buy goods, so industrial production was reduced, causing more workers to lose their jobs, thereby paying fewer taxes, increasing social security costs, forcing the authorities to lower wages and salaries, to raise taxes and contributions, [...] By July 1931 a wave of bankruptcies caused German banks to fail. Unemployment increased from 2.6 million in February 1930*

---

<sup>408</sup> *Exploring History 2* (2009), S. 26.



to 4.9 million in January 1931. At its height in 1932 unemployment reached 5.6 million.<sup>409</sup>

Die Textbausteine der Einheit werden von den nachfolgenden Fotografien begleitet, die den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck der Konsequenzen vermitteln, die diese noch abstrakt wirkenden Zahlen und Fakten für die Menschen der Zeit hatten:



Abb. 29: Texteinheit *The Great Depression: A Comparative Approach* – Eindrücke der Konsequenzen der Weltwirtschaftskrise.

Diese Bilder spiegeln Momentaufnahmen der schwierigen Lebenssituation wider. Der Autoverkauf des mittellosen amerikanischen Investors, die verzweifelt wirkende Plakataufschrift des arbeitssuchenden Mannes, die wartende Menschenmenge vor dem Hannoverischen Arbeitsamt und die vielen Bedürftigen in der Suppenküche verdeutlichen die Tragweite und Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise. Dabei beginnen die Schülerinnen und Schüler zu

<sup>409</sup> Exploring History 2 (2009), S. 27.

realisieren, welche unterschiedlichen lebensweltlichen Konsequenzen beispielsweise Arbeitslosigkeit damals und heute mit sich bringt.

In den letzten beiden Textbausteinen der Einheit finden sich zwei Erinnerungsberichte aus dieser Zeit, in denen in Form von Ich-Erzählungen jeweils perspektivierte Darstellungen der amerikanischen und deutschen Situation wiedergegeben werden. Der Baustein mit der Überschrift *Richard Waskin, A Child in Detroit* enthält beispielsweise diese Schilderungen:

*Mostly I remember if it hadn't been for my mother who was an excellent seamstress [...] I don't know how we would have made it, because my father was a common laborer [...] and there just wasn't [sic] any jobs at the time. [...] But another thing as a child that I remember was that you stood in the welfare line [...] and they were passing out sweaters for children and we were fortunate enough to get me a gray sweater, and I can remember how proud I was of having that sweater [...] Shoes, of course, were a problem and many times I remember I wore out the soles [...] and you had to put cardboard in there.<sup>410</sup>*

Der Text „An ... unbroken chain of homeless men“ liefert einen perspektivierten Einblick in die Situation in Deutschland:

*An almost unbroken chain of homeless men extends the whole length of the great Hamburg-Berlin highway. [...] Some of them were guild members [...]. Far more numerous were [...] unskilled young people [...] who had been unable to find a place for themselves [...] and who had never had a job and never expected to have one. There was something else that had never been seen before – whole families who had piled all their goods into baby carriages and wheelbarrows [...] I saw them – and this was the strongest impression that the year 1932 left with me – I saw them, gathered into groups of fifty or a hundred men, attacking fields of potatoes. [...] What did it remind me of? Of the war, of the worst period of starvation in 1917 and 1918, but even then people paid for the potatoes.<sup>411</sup>*

Betrachtet man nun die in der Texteinheit vorgesehenen Aufgabenstellungen so fällt auf, dass der durch die Fotografien und die beiden Erinnerungsberichte perspektiviert dargestellte Inhalt nicht zum Anlass genommen wird, explizit einen Perspektivenwechsel anzuregen:

---

<sup>410</sup> Exploring History 2 (2009), S. 29.

<sup>411</sup> Exploring History 2 (2009), S. 26.

Tasks	
1. Explain the interdependence of international finance, 1924–32 (M5).	M7 and M8 M9 and M10.
2. Analyse the statistical diagram (M6) on unemployment in the US and Germany from 1929 to 1938.	4. Assess the successes and failures of American policy during the Great Depression.
3. Compare and contrast the sources: M1 and M3	5. Evaluate differences in the American and German experiences during the Great Depression.

Abb. 30: Texteinheit *The Great Depression: A Comparative Approach* – Korrespondierende Aufgabenstellungen.

Ein Rückgriff auf die Erfahrungen der Menschen in den Jahren der Weltwirtschaftskrise ist lediglich in der Aufgabe fünf zu erkennen. Allerdings lässt sich auch diese Aufgabe (*Evaluate differences in the American and German experiences during the Great Depression.*) ohne die Einnahme der jeweiligen Perspektive beantworten.

Als ein Beispiel für eine Texteinheit (*perspektiviert Variante B*), in der ein perspektivierter Inhalt vorliegt, dieser aber nicht im Sinne eines Perspektivenwechsels genutzt wird, stellt sich abschließend die Frage, ob eine solche Aufgabenstellung ergänzt werden kann. Im vorliegenden Fall bietet sich diese Erweiterung sowohl auf Basis der Fotografien als auch auf Grundlage der Erinnerungsberichte an. In Bezug auf die Fotografien kann beispielsweise M3 (arbeitssuchender Mann mit umgebundenem Plakat) für folgende Arbeitsanweisung genutzt werden:

- *Look at the photograph M3 and imagine you were the person depicted. What are your feelings?*

Zudem kann die Fotografie M1 (Notverkauf eines Autos) als Ausgangspunkt für ein Rollenspiel dienen:

- *Role play (partner work) - Look at the photograph M1:  
Stock market losses force you to sell your car. There is a potential buyer.  
With your partner, act out the sales negotiations and relate to your experiences, financial losses, fears and feelings.*

Der Erinnerungsbericht von Richard Waskin (*Richard Waskin, A Child in Detroit*) kann ebenfalls Anstoß zu einem Partnerinterview geben:



- *Role play (partner work) - Look at the text about Richard Waskin: You are a film director and you currently prepare a production on the period of The Great Depression. As your research relies on eyewitness accounts you decide to interview Richard. Prepare and act out the interview.*

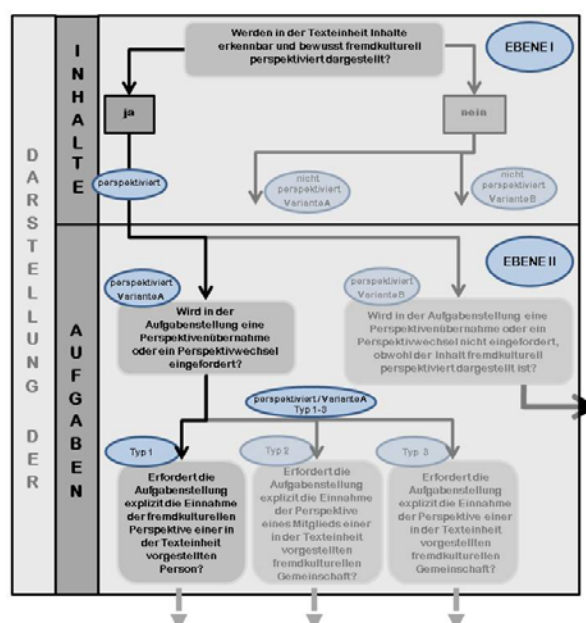
Mit Hilfe dieser ergänzenden Arbeitsanweisungen ist es möglich, die sich bietenden Chancen des perspektiviert dargestellten Inhalts zu nutzen und die Schülerinnen und Schüler zu Perspektivenwechseln aufzufordern.

#### 5.1.4 Texteinheiten mit Perspektivenwechsel – Typ 1

Innerhalb der zweiten Ebene des Kriterienkatalogs findet sich neben der zuvor beschriebenen Kategorie (*perspektiviert Variante B*) eine weitere Gruppe von

Texteinheiten. Es handelt sich hierbei um Einheiten, die zum einen inhaltlich erkennbar und bewusst fremdkulturell perspektiviert sind und zum anderen Aufgabenstellungen enthalten, die einen Perspektivenwechsel einfordern (*perspektiviert Variante A*). Im Anschluss

an das Entdecken und Begegnen einer fremdkulturellen Perspektive wird diese also rekonstruiert, nachvollzogen und (probeweise) übernommen. Betrachtet man nun die in diesem Kontext möglichen Text-Aufgaben-Konstellationen näher, so kristallisieren sich drei unterschiedliche Typen heraus (Typ 1-3). Im Rahmen der nun folgenden Ausführungen wird sich zunächst Texteinheiten des Typs 1 (*perspektiviert Variante A/Typ 1*) genähert, also solchen, die Aufgabenstellung enthalten, die explizit die Einnahme der



fremdkulturellen Perspektive einer in der Texteinheit vorgestellten Person einfordern.

Dadurch, dass hier eine fassbare Person inklusive ihrer Perspektive auf den jeweiligen Inhalt dargestellt wird, ist die für einen Sichtweisenwechsel relevante Prämisse der Personenbindung *per definitionem* erfüllt. Zudem zeigt sich, dass der Zugang der Schülerinnen und Schülern zur portraitierten Person durch ihr jeweiliges Identifikationspotential beeinflusst wird. Die Höhe dieses Identifikationspotentials ist durch zahlreiche Faktoren bestimmt, wobei beispielsweise das Alter oder auch die gesellschaftliche Position der vorgestellten Person eine Rolle spielt: So erscheint es für Lerngruppen der Sekundarstufe I weitaus schwieriger, die Perspektive des in Abbildung 31 gezeigten ghanaischen Kakao-plantagen Besitzers einzunehmen (Familienvater, beruflich selbstständig),



Abb. 31: Kofi Armah – Besitzer einer Kakaoplantage.<sup>412</sup>

als sich imaginativ in Nigel, den schulpflichtigen Sohn eines australischen Schafbauers, hineinzusetzen.

---

<sup>412</sup> Around the World - New Edition Vol. 1 (2008), S. 70.

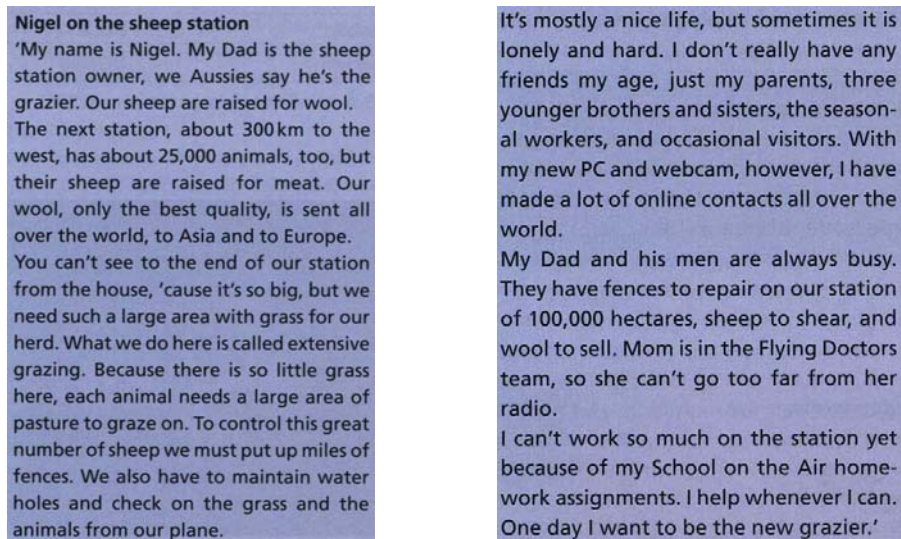


Abb. 32: Nigel – Ein australischer Bauernsohn.<sup>413</sup>

Zwar entstammen beide Personen aus Lebenswelten, die den Schülerinnen und Schülern fremd erscheinen, zu Nigels Lebenswelt aber ergeben sich deutlich mehr Anknüpfungspunkte (z. B. elterliches Abhängigkeitsverhältnis, Schulverpflichtungen und webbasierte Sozialkontakte); in Folge zeigt sich der Zugang zu Nigels Perspektive erleichtert.

Neben dem personengebundenen Identifikationspotential ist der Vollzug eines Perspektivenwechsels zudem dadurch beeinflusst, wie tiefgründig die Texteinheit Einblicke in die Sichtweise der vorgestellten Person gewährt. Je klarer die Sichtweise innerhalb der Texteinheit umrissen ist, umso naheliegender ist der Vollzug eines Perspektivenwechsels und umso geringer ist die zum Hineinversetzen notwendig werdende Abstraktionsleistung der Schülerinnen und Schüler. Autobiographische Berichte, die häufig als Quellen in Geschichtsschulbüchern genutzt werden, können hier als Positivbeispiel dienen. In der Texteinheit *Living Conditions*, die Teil einer Geschichtslektion zur Industrialisierung ist, findet sich dieser autobiographische Bericht von Anna Perthen, in der sie ihre Erlebnisse als jugendliche Textilarbeiterin schildert:

*The wages of Father were low, so that Mother always had to go back to work right after having given birth. [...] When I was twelve years old, I had to work in the textile factory, where the working hours lasted from 5 a.m. to 7 p.m. in those days. [...] Work was rather mentally tiring. When I went home to sleep, I*

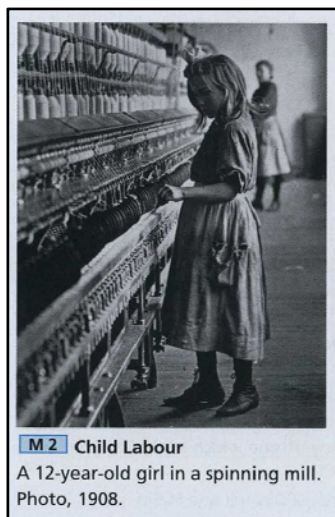
---

<sup>413</sup> Diercke Geography Vol. 1 (2007), S. 154.

*had to get up at 3.30 am, because the way to the factory was very long. [...] I was glad that I earned money, but often the disappointment was bitter. The wages were low. [...] When I had to pay for lodging only very little was left, and on Saturdays Father was already waiting to take the rest of my money. When I was fourteen, I went to a factory together with my parents, but we still had to work at home on Sundays and at night.*<sup>414</sup>

Die Ich-Erzählsituation ermöglicht hier eine zurückblickende, kommentierende und wertende Reflektion der erlebten Vergangenheit und eröffnet dabei den unmittelbar wirkenden Zugang zur (Innen)Perspektive der Erzählerin.

In der Texteinheit findet sich zudem diese Fotografie eines 12-jährigen Mädchens bei der Arbeit in einer Textilfabrik. Die



Kombination aus autobiographischem Bericht und Fotografie vereinfacht den Zugang zur dargestellten fremden Perspektive noch weiter und trägt dazu bei, dass der Leseprozess bereits ein Nachvollziehen und Hineinversetzen in die Situation Annas nach sich zieht. Die korrespondierende Aufgabenstellung dieser Texteinheit wird unten (Teilkapitel der Perspektivenkoordination) nochmals

Abb. 33: Fotografie zur  
Kinderarbeit um 1900 –  
Visuelle Unterstützung  
zur imaginativen  
Einnahme der  
Perspektive.

aufgegriffen, so dass die Einheit hier zunächst als Positivbeispiel für eine tiefgründige Darstellung einer fremden Perspektive dient, nicht aber als Beispiel für

eine „Texteinheiten mit Perspektivenwechsel – Typ 1“ verwendet wird.<sup>415</sup> Dementsprechend wird hier exemplarisch auf die folgende Texteinheit verweisen:

---

<sup>414</sup> Exploring History 1 (2008), S. 73.

<sup>415</sup> Die Texteinheit *Living Conditions* in der sich der autobiographische Bericht Annas sowie das begleitende Foto befindet, sieht in der korrespondierenden Aufgabenstellung zunächst lediglich eine Beschreibung des Tagesablaufs von Anna vor (3. a) *Describe the girl's day* (M4).). Als solches wird das sich bietende Potential zum Perspektivenwechsel hier leider nicht umgesetzt, da zur Bearbeitung der Aufgabenstellung nicht unbedingt die Perspektive Annas eingenommen werden muss: eine distanzierte Beschreibung der Fakten ist bereits ausreichend (*age of twelve/work in textile factory/from 5 a.m. to 7 p.m./waking up at 3.30 am because of distance to factory/low wages/necessity to work at home on Sundays and at night*). – vgl. *Exploring History 1* (2008), S. 73.



Beispiel 1: *Around the World*  
Volume 2, S. 70f  
Texteinheit: *People on the move*

Die Doppelseite *People on the move* ist Teil der Lektion *Population Growth and Change*, in der das weltweite Bevölkerungswachstum und die daraus erwachsenden Herausforderungen thematisiert werden. Die fokussierte Texteinheit beschäftigt sich mit dem globalen Phänomen der Migration und stellt Strömungen und Hintergründe von Immigrationsprozessen dar.

Um die Schülerinnen und Schüler für die Situation von Flüchtlingen zu sensibilisieren und auf ihre prekäre Lage hinzuweisen, werden sie zunächst durch einen Cartoon an die Problematik herangeführt. Hierbei wird auf die Disparität zwischen der westlich-europäischen Lebenswelt auf der einen und der Lebenswelt der Flüchtlinge auf der anderen Seite angespielt. Vor dem Hintergrund der implizierten Leserschaft des Schulbuchs spiegelt der Cartoon demnach die Disparität von eigen und fremd wider:

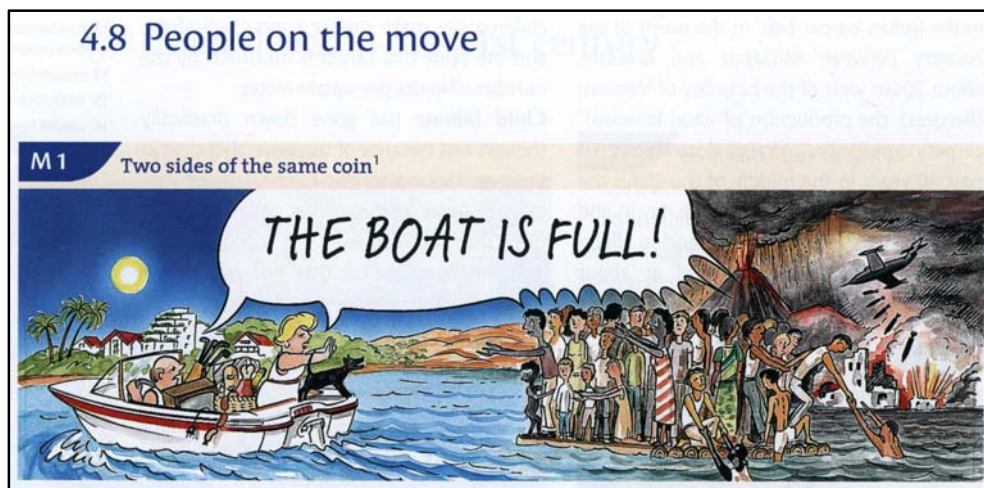


Abb. 34: Cartoon-Darstellung: Die zwei Seiten der Migration.

Im anschließenden Textbaustein werden Migrationsgründe erläutert und dabei Schlüsselbegriffe des Themenkomplexes eingeführt. Der Textbaustein wird untermauert durch eine grafische Darstellung der

---

Eine Aufgabenstellungen hingegen, die einen Perspektivenwechsel anregt, läge beispielsweise in der Aufforderung in der Ich-Erzählform zu verbleiben und einen Tag aus der Sicht Annas zu beschreiben (z. B. über einen Tagebucheintrag).

internationalen Migrationsströme und bietet somit die Überleitung zur zweiten Hälfte der Doppelseite. Hier findet sich neben einem Foto, das gestrandete Flüchtlinge in Spanien zeigt, auch eine Grafik auf der Migrationsrouten von Afrika nach Europa eingezeichnet sind:

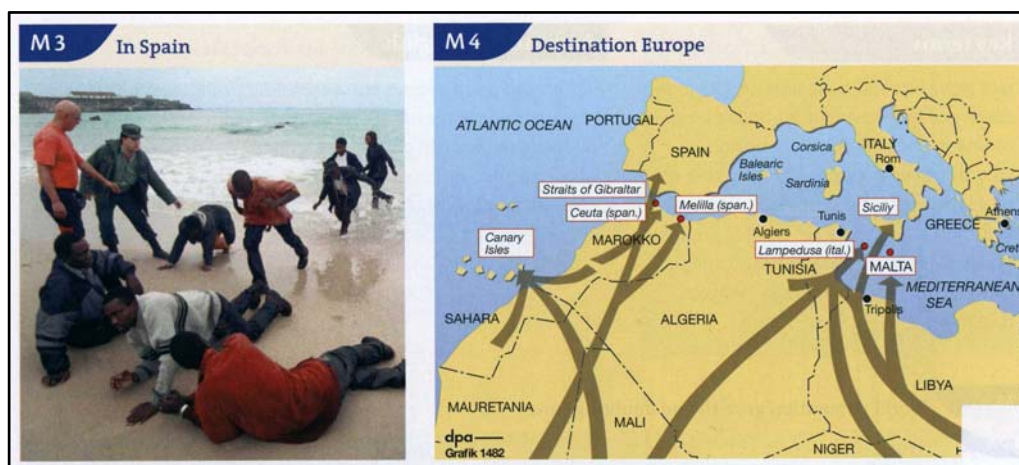


Abb. 35: Europa als Migrationsziel.

Wie das Foto bereits suggeriert, zählt Spanien zu einem der Hauptziele der Immigrationsbewegung; so flieht auch Sula aus Nigeria nach Spanien:

*Sula (26) left his home in Nigeria for a dangerous journey across the Sahara. In Agadez (Niger) he paid a lot of money to join a group of migrants accompanied by a guide, destination Morocco. After a long and difficult journey the group reached Morocco. There Sula couldn't find work and so he decided to try and get to Spain. He managed to get on a boat with other migrants and so he entered Spain illegally.*<sup>416</sup>

Im Anschluss an die Beschreibung von Sulas Flucht und der Arbeitsbedingungen, die er in Spanien vorfindet, werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ein Interview mit Sula zu führen: „Write and act an interview with Sula in which he talks about his past problems and his hopes and fears for the future.“<sup>417</sup>

Der Inhalt der Texteinheit, inklusive der korrespondierenden Aufgabenstellung entspricht demnach den Vorgaben der Kategorie des Typs 1 (*perspektiviert Variante A/Typ 1*): Die fremdkulturelle Perspektive einer vorgestellten Person (Sulas Flüchtlingsgeschichte) wird zum Anlass genommen, die Schülerinnen und Schüler dazu aufzufordern, sich in diese fremde Sichtweise hineinzuversetzen.

<sup>416</sup> Around the World - New Edition Vol. 2 (2009), S. 71.

<sup>417</sup> Around the World - New Edition Vol. 2 (2009), S. 71.

Dabei ist das Hineinversetzen in Sulas Lebenssituation und Perspektive die notwendige Voraussetzung dafür, das in der Aufgabe geforderte imaginäre Interview zu führen. Das Hineinversetzen zeigt sich dadurch erleichtert, dass den Schülerinnen und Schülern sowohl bildliche als auch textliche Informationen geliefert werden und es ihnen so ermöglicht wird, eine Vorstellung vom Leben Sulas zu entwickeln.

Beispiel 2 *Diercke Geography*  
Volume 2, S. 30f  
Texteinheit: *Migration*

Als ein weiteres sehr ähnliches Schulbuchbeispiel kann die bereits in Kapitel 5.1.3 vorgestellte Texteinheit *Migration* herangezogen werden. Auch hier wird unter anderem das Thema der illegalen Einwanderung bearbeitet, wobei, analog zu den Schilderungen Sulas, die personalisierte und perspektivierte Geschichte des Nigerianers Morgan verwendet wird, der bei seiner ersten lebensgefährlichen Flucht nach Spanien abgefangen und zurückgewiesen wird und in einer E-Mail an die BBC von seinen erneuten Einwanderungsplänen berichtet.<sup>418</sup>

Die in Kapitel 5.1.3 hergeleiteten ergänzenden Aufgabenstellungen verwandeln die Doppelseite allesamt in eine Typ 1 Texteinheit (perspektiviert Variante A/Typ1):

- *Imagine you were Morgan. Write a letter to his family or his friend about his experiences.*
- *Morgan keeps a diary. Write two of his following diary entries:*
  - *the day before departure / the day(s) on the vessel / the day the boat was intercepted / the days of detention / the days of deportation / the days preparing the next attempt*
- *In-class simulation (partner work):  
Morgans vessel was just intercepted. Pretend you were a television reporter onboard the coastguard ship. Interview Morgan and find out about his experiences, feelings and fears. Find out about why he wanted to immigrate to Europe.*

In allen drei Aufgaben wird die in der Texteinheit vorgestellte personifizierte fremdkulturelle Perspektive zum Anlass genommen, einen personengebundenen Perspektivenwechsel zu vollziehen.

---

<sup>418</sup> *Diercke Geography Vol. 2* (2008), S. 30.

Dabei stellt, in der jeweiligen Bearbeitung der Arbeitsaufträge, die Einnahme der Perspektive Morgans ein naheliegendes und zweckdienliches Werkzeug dar: Sowohl der Brief an die Familie als auch die Tagebucheinträge und das imaginäre Interview sehen vor, dass sich die Schülerinnen und Schüler Morgan hineinversetzen und die Ereignisse aus seinem Blickwinkel betrachten.

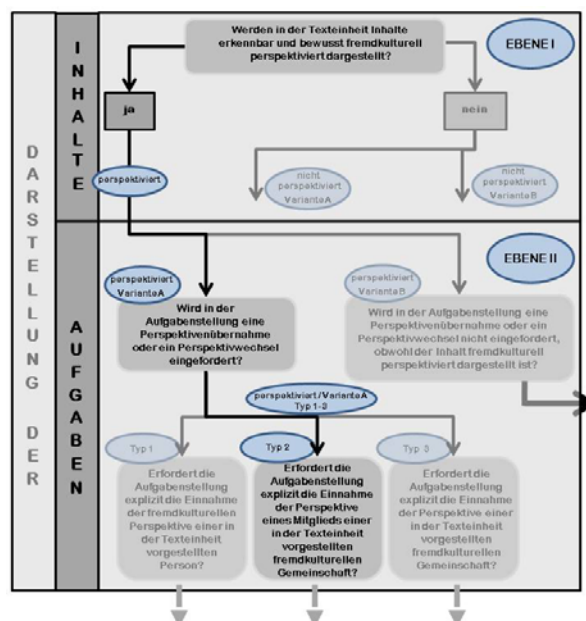
*Anmerkungen zum Texteinheiten-Typ 1 (perspektiviert Variante A/Typ 1)*

Abschließend ist die getroffene Auswahl der zwei thematisch sehr ähnlichen Beispiele (Sula / Morgan) zu erklären. Bei der Sichtung der Lehrwerke zeigt sich, dass Texteinheiten mit dem Typ 1-Profil äußerst selten zu finden sind. Es zeigt sich aber, dass die inhaltliche Voraussetzung für den Typ 1, die Darstellung einer Person samt ihrer fremdkulturellen Perspektive, in vielen Texteinheiten gegeben ist: Es sei hier zum einen an die Texteinheiten-Ausschnitte in den Abbildungen 31 und 32 erinnert, in denen Kofi Armah (Kakaopflanzenbesitzer) beziehungsweise Nigel (australischer Farmers Junge) vorgestellt werden. Zum anderen ist auf die obige autobiografische Erzählung von Anna Perthen, die ihre Kindheitserlebnisse als Textilfabrikarbeiterin schildert, zu verweisen. Im weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels finden sich zudem weitere Beispiel-Texteinheiten, in denen einzelne Personen als „Vertreter“ einer fremdkulturellen Gemeinschaft vorgestellt werden. Allerdings sehen die jeweils korrespondierenden Aufgabenstellungen nicht vor, dass die Schülerinnen und Schüler die Perspektiven der portraitierten Personen einnehmen sollen. Vielmehr zeigt sich, dass das Portrait als Basis genommen wird, einen Perspektivenwechsel der nun folgenden Kategorien *perspektiviert Variante A/Typen 2 und 3* einzufordern.



### 5.1.5 Texteinheiten mit Perspektivenwechsel – Typ 2

Texteinheiten des Typs 2 (*perspektiviert Variante A/ Typ 2*) sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Aufgabenstellung enthalten, die explizit die Einnahme der Perspektive eines Mitglieds einer in der Texteinheit vorgestellten fremdkulturellen Gemeinschaft einfordern. Im Vergleich zum zuvor dar-



gestellten Typ 1, bei dem bekanntlich in die Perspektive einer in der Texteinheit vorgestellten Person zu wechseln ist, ist die Personenbindung hier ein Stück weit reduziert. Gleichzeitig zeigt sich die zum Hineinversetzen notwendig werdende Abstraktionsleistung erhöht: Die in der Texteinheit dargebotenen Informationen über die fremdkulturelle Gemeinschaft sind dahingehend zu kanalisieren, dass die Perspektive eines Mitglieds dieser Gemeinschaft imaginiert werden kann (versus Typ 1, in dem die Person inklusive ihrer Perspektive in der Texteinheit bereits vorgestellt wird). In der Folge ist zu erwarten, dass auch die Höhe des Identifikationspotentials reduziert ist, da die Schülerinnen und Schüler zunächst nur die dargestellte Gemeinschaft für ihre Identifikationsprozesse zur Verfügung haben. Eine Person, mit der sich identifiziert werden könnte, gilt es bekanntlich erst aus den Informationen zu abstrahieren.

Zur ersten Verdeutlichung einer Texteinheit des Typs 2 kann auf die bereits bekannte Geographiedoppelseite *Polar Day – Polar Night* zurückgegriffen werden (vgl. 5.1.2: Positivbeispiel für die perspektivierte inhaltliche Darstellung des Themas „arktische Klimazone“ unter Rückgriff auf eine Beschreibung der Lebenssituation in der nördlichsten Gemeinde der USA, der Stadt Barrow). Während diese Texteinheit in Kapitel 5.1.2 lediglich auf Grund der

vorliegenden Perspektivierung des Inhalts vorgestellt wird, kann sie nun auch in Hinblick auf ihre Aufgabenstellung als Beispiel dienen. Entsprechend der Kategorie des Typs 2 (*perspektiviert Variante A/ Typ 2*) wird in der Texteinheit die Übernahme der Perspektive eines Mitglieds der vorgestellten fremdkulturellen Gemeinschaft eingefordert. So werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, der folgenden Aufgabe nachzugehen: „*Role play: Interview a child from Barrow about how polar day and polar night affects his/her everyday life.*“ Im Gegensatz zu der personifizierten Übernahme (Typ 1) geht es in diesem Fall darum, in die Rolle eines in Barrow lebenden Kindes zu wechseln. Der hier eingeforderte abstrakte Perspektivenwechsel kommt auch in den folgenden zwei Beispielen zum Tragen.

Beispiel 1 *Around the World*  
*Volume 1, S. 44f*  
Texteinheit: *The changing face of the Arctic*

Als erstes Beispiel für eine Texteinheit, die in der Aufgabenstellung einen abstrakten Perspektivenwechsel auf Grundlage der vorgestellten Lebens- und Kulturgemeinschaft erfordert, dient *The changing face of the Arctic*. Wie in *Polar Day – Polar Night* geht es auch in diesem Beispiel um die Lebensbedingungen in der arktischen Klimazone, hierbei wird aber das Leben der Inuit fokussiert.

Zunächst erhalten die Schülerinnen und Schüler durch Karten- und Bildmaterial eine Vorstellung von den territorialen Grenzen bzw. den klimatischen Bedingungen der Polarregionen, in denen Inuit leben. Der zugehörige Text liefert ergänzende Informationen z. B. über die Sommer- und Wintertemperaturen, die Bevölkerungszahlen sowie die Bedeutung der Bezeichnung „Inuit“.

Im folgenden Abschnitt rückt der Vergleich zwischen der traditionellen und modernen Lebensweise der Inuit in den Mittelpunkt. Hier wird deutlich, dass die Inuit entgegen der gängigen Klischees und stereotypen Vorstellungen nicht mehr in Iglus wohnen und Wale jagen, sondern eine Anpassung an moderne Wohn- und Lebensbedingungen stattgefunden hat:

*We often think of the Inuit as primitive peoples living in igloos and hunting seals and whales. This traditional way of life, however, is disappearing quickly. Nowadays most Inuit live in heated wooden houses, buy their food in well-stocked supermarkets, go to school, travel around in skidoos (snowmobiles) and communicate via mobile phones and computers.*<sup>419</sup>

Im Anschluss an diesen Textbaustein findet sich ein weiterer Baustein, in dem die Erinnerungen eines älteren Inuit wiedergegeben werden (Titel: *An older Inuit remembers*). Hier findet sich zwar die Nutzung der direkten Rede, die Nennung eines Namens oder die Abbildung eines Fotos fehlen jedoch. Erst auf der folgenden Seite rückt eine konkrete Person in den Fokus – Titel: *Isavarag, 40 years old, works on fish trawler*. Wie folgende Abbildung zeigt, berichtet er, in direkter Rede, von seinem (modernen) Leben:

*Work on board the ship is difficult. We are often away for days and days. I have two children, 12 and 16 years old. My wife works now and then in the supermarket. Margie is in her last year at school. She is a good pupil and would like to be a nurse. Georgie likes watching TV. At school he is more interested in the new subjects – hunting, fishing and animal furs<sup>10</sup>. If I have time at the weekend we take the dog sledges and go hunting. Thirty years ago my family lived in a wooden hut at the coast. Mother used to sew<sup>11</sup> anoraks and boots for us from sealskins. At bedtime grandma told us stories about courageous hunters. Today seals are hunted with rifles<sup>12</sup>. We bring the dead animals on skidoos to a collection point. We can buy our clothes off the hook<sup>13</sup>. Instead of kayaks, hunters use boats made of polyester<sup>14</sup> with outboard engines. We can buy everything we need at the supermarket. We only go hunting for fun today. However, a lot of families can't get on without support<sup>15</sup> from the state. We are entitled to<sup>16</sup> a supplement<sup>17</sup> for children and grandpa gets a pension<sup>18</sup>. Sadly, more and more people are becoming dependent on unemployment benefits<sup>19</sup>. Our neighbour couldn't cope<sup>20</sup> with this situation and took to drinking.*



Abb. 36: Einblicke in das Leben der Inuit.

Eine Betrachtung der Aufgabenstellungen der Texteinheit zeigt allerdings, dass Isavarags Schilderungen nicht zum Ausgangspunkt einer Perspektivenübernahme gemacht werden. Vielmehr sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, sich in die Rollen eines alten bzw. eines gleichaltrigen Inuit zu versetzen und mit diesen jeweils ein Interview zu führen: *„Use these notes and other information you have to write a interview with a) a young Inuk of your age group, b) his or her grandmother.*“<sup>420</sup> An dieser Stelle wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler zwar zum Wechsel in die Perspektive

---

<sup>419</sup> *Around the World - New Edition Vol. 1* (2008), S. 44.

<sup>420</sup> *Around the World - New Edition Vol. 1* (2008), S. 45.

zweier Mitglieder der vorgestellten fremdkulturellen Gemeinschaft aufgefordert werden, sie diese Personen aber zunächst auf Grundlage der Materialien abstrahieren müssen. Es fehlt eine konkrete Identifikationsfigur, auf die der Perspektivenwechsel ausgerichtet wird. Im Vergleich zum Typ 1 erscheint die Aufgabe zur Übernahme der fremden Perspektive und der Perspektivenwechsel selbst weniger authentisch.

Beispiel 2 *Exploring History*  
Volume 1, S. 134f  
Texteinheit: *The Modern War Begins*

In ähnlich abstrakter Form wird auch in der vierseitigen Texteinheit *The Modern War Begins* aus dem Themenkomplex *The First World War* der Perspektivenwechsel gefordert. Die Schülerinnen und Schüler werden hier zunächst mit Hilfe mehrerer Textbausteine über die Anfänge, den Verlauf und die Besonderheiten des Ersten Weltkriegs informiert; thematisiert wird sowohl der anfängliche Enthusiasmus für den Krieg in der Bevölkerung als auch die „moderne“ Kriegsführung, die zu extrem hohen Opferzahlen führt (z. B. lang anhaltende Grabenkämpfe, Einsatz schwerer Artillerie, Giftgaseinsätze, Flugzeugangriffe).

Auf der folgenden Seite findet sich die Abbildung eines Schützengrabensystems sowie ein Textausschnitt aus Remarques Roman *Im Westen nichts Neues*, in dem die schrecklichen Erlebnisse eines Soldaten im Schützengraben beschrieben werden:

*We occupy a crater and get surrounded. Two fellows with a flame-thrower move towards us. [...] If they get near enough to use it, we are done for, since we cannot retreat across the open ground. [...] Bentinck is lying in the hole with us. When he sees that we cannot escape, he takes a rifle [...] He fires – the same moment a bullet smacks into him. [...] One of the flamethrowers is hit, he falls, the hose slips, squirting fire an all sides and he burns. Bentinck has a chest wound. After a while a shell fragment hits him and smashes away his chin. The same fragment carries on to tear open Leer's hip. He bleeds quickly, like an empty tube; after a couple of minutes he collapses.*<sup>421</sup>

---

<sup>421</sup> *Exploring History 1* (2008), S. 134.

Die Texteinheit findet ihren Abschluss in zwei Fotografien aus dieser Zeit: Sie zeigen einen Schützengraben und ein Schlachtfeld bei Ypres (1917).

In den korrespondierenden Aufgabenstellung werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, sich in die Lage eines Soldaten im Schützengraben zu versetzen und einen Brief an die Eltern zu schreiben: *„Imagine you are a soldier in the trenches. An attack is just over and many of your comrades are hurt or dead. Write a letter to your parents about your experiences in France.“*<sup>422</sup> Die Schülerinnen und Schülern werden also dazu angehalten, die Perspektive eines imaginativen Mitglieds der in der Texteinheit vorgestellten Gemeinschaft („Gemeinschaft“ der Schützengrabensoldaten) einzunehmen (vgl. Definition Typ 2).

Die Lerngruppe soll sich in die Rolle eines Soldaten versetzen, ohne dabei allerdings zuvor dessen personifizierte Perspektive vor Augen geführt zu bekommen. Lediglich der Ausschnitt aus Remarques Roman schildert Teile der Innenperspektive des Erzählers (der selbst Soldat ist) auf das Kriegsgeschehen. Die Fotografien (Schützengraben und Schlachtfeld von Ypres), die schematische Abbildung eines Schützengrabens und das Textmaterial mit Informationen über die langanhaltenden Schützengrabenkämpfe unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei ihren Abstraktions- und Imaginationsprozessen.

Beispiel 3 *Invitation to History*  
*Volume 1*, S. 40f  
Texteinheit: *Declarations of human and civil rights*

Abschließend soll ein Sonderfall einer Texteinheit des Typs 2 vorgestellt werden: die Geschichtsbuchdoppelseite mit der Überschrift *Declarations of human and civil rights*. Wie der Titel bereits andeutet, werden hier zwei grundlegende Deklarationen der modernen Gesellschaftsgeschichte thematisiert: Es handelt sich dabei um die 1789 in Frankreich von Lafayette verfasste *Declaration of the Rights of Man and of the Citizen* sowie die 1948 von den

---

<sup>422</sup> *Exploring History 1* (2008), S. 135.

Vereinten Nationen begründete *Universal Declaration of Human Rights*. Nach einem kurzen Textabschnitt, der die Deklarationen historisch einordnet, finden sich in der Einheit vor allem Auszüge der beiden Dokumente. Dabei ist der folgende Baustein für die perspektivenorientierte Aufgabenstellung der Texteinheit von besonderer Bedeutung:

**S9** The Declaration of the Rights of Man and of the Citizen, approved by the National Assembly of France, 26 August 1789

The 17 articles of the Declaration were added to the French Constitution of 1791. The following are abridged extracts:

<p>I Men are born and remain free and equal in rights.</p> <p>II These rights are liberty, property, security and resistance to oppression<sup>3</sup>.</p> <p>III No group or individual that is not elected by the people has the authority to make laws for the people. [...]</p> <p>VI The law is the same for everyone.</p> <p>VII No person shall be accused, arrested, or imprisoned except in the cases and according to the forms given by law. [...]</p>	<p>X All citizens have the right to practise their religion.</p> <p>XI All citizens have the right to think, say and write what they like. [...]</p> <p>XIII All citizens must pay taxes in proportion to their income. [...]</p> <p>XVI A separation of powers [in which the legislative, executive and judiciary branches are independent of each other] is necessary for the proper functioning of society.</p> <p>XVII No government has the right to take away a person's property.</p>
--	--

From: Wolfgang Lautemann (ed.), Geschichte in Quellen, Volume 4, BSV, München, 1981, pp. 199–201. Translated and simplified by the author.

**S8** Oil painting by Jean Jacques Le Barbier, the elder (1738–1826) (Detail)

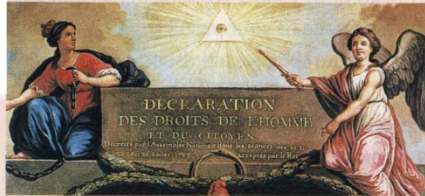


Abb. 37: Auszug der *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789* – Grundlage für einen diachronen Perspektivenwechsel.

Auf der Grundlage dieses Auszuges werden die Schülerinnen und Schüler in der korrespondierenden Aufgabenstellung dazu aufgefordert, verschiedene historische Positionen einzunehmen und aus diesen Perspektiven heraus zu beschreiben, wie die Deklaration von 1789 ihr Leben verändert hat:

*Imagine it is 18th-century France and you are a*  
*A woman.* *C peasant.*  
*B nobleman.* *D Parisian lawyer.*

*Describe how the Declaration of 1789 (S9) has or has not changed your life.*<sup>423</sup>

<sup>423</sup> *Invitation to History – Volume 1* (2008), S. 41.

Ordnet man diese Arbeitsaufträge den Kategorien des Kriterienkatalogs zu, so zeigen sich Übereinstimmungen hinsichtlich des Typs 2 (*perspektiviert Variante A/Typ 2*): Es wird verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler die Perspektive verschiedener Mitglieder einer fremdkulturellen Gemeinschaft einnehmen (die einer Frau, einer / eines Adligen, einer Bäuerin / eines Bauern, einer / eines Pariser Juristen / -in in Frankreich des 18. Jahrhunderts).

Betrachtet man die Texteinheit allerdings inhaltlich, so zeigt sich, dass hier nicht explizit eine fremdkulturelle Perspektive vorgestellt wird. Diese ergibt sich vielmehr implizit aus dem Gesamtzusammenhang des Themenkomplexes (*Unit 3: French Revolution*). Unter Einbeziehung der gelieferten Vorinformationen wird es möglich, die Bausteine zur *Declaration of the Rights of Man and of the Citizen* zu nutzen, um eine historische, fremdkulturelle Perspektive zu abstrahieren. Diese dient gleichzeitig als Brücke, um die oben genannte Perspektivenwechsel-Aufgabenstellung zu bearbeiten.

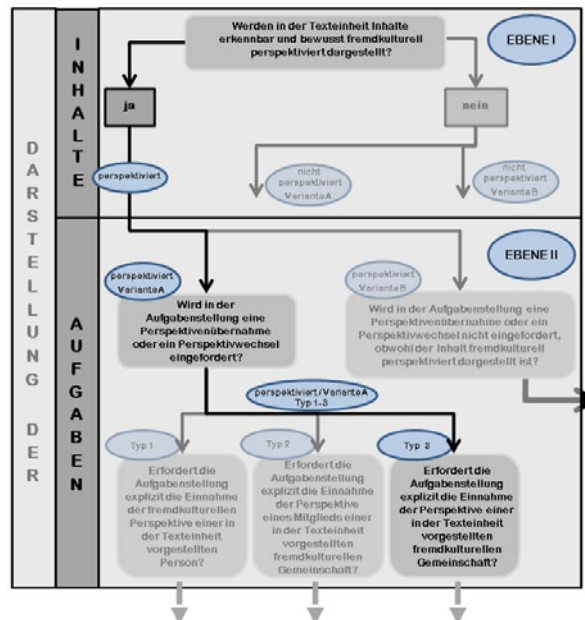
Insgesamt wird deutlich, dass den Lernern in der Bearbeitung der Aufgabenstellung eine hohe Abstraktionsleistung abverlangt wird. Gleichzeitig erscheint die avisierte Einnahme der verschiedenen Perspektiven auf Basis der Texteinheit nicht wirklich naheliegend, denn eine Auseinandersetzung mit Auszügen der Deklarationen veranlasst die Schülerinnen und Schüler nicht unweigerlich zum Nachvollziehen einer ihnen fremden (historischen) Perspektive. Im Gegensatz dazu liegt in Fallbeispielen, wie sie sich in den Ausführungen zum Typ 1 finden (Sula / Morgan) oder auch in Einblicken in das Leben einer Gemeinschaft (Beispiel 1-Typ 2: Inuit; Beispiel 2-Typ 2: Soldaten zur Zeit des Ersten Weltkriegs), ein Perspektivenwechsel näher.



### 5.1.6 Texteinheiten mit Perspektivenwechsel – Typ 3

Texteinheiten des Typs 3 (*perspektiviert Variante A/ Typ 3*) sind durch eine Inhalt-Aufgaben-Konstellation gekennzeichnet, in denen die fremdkulturell perspektivierte inhaltliche Darstellung zum Anlass

genommen wird, die Schülerinnen und Schüler dazu aufzufordern, die Perspektive einer fremdkulturellen Gemeinschaft einzunehmen. Im Vergleich zu den zuvor dargestellten Kategorien (Typ 1 und 2) ist dementsprechend der Grad der Personenbindung sehr stark reduziert. Zudem setzt der inten-



dierte Perspektivenwechsel voraus, dass es „die“ Perspektive einer fremdkulturellen Gemeinschaft gibt und dass es möglich ist, diese Perspektive auf der Grundlage der vorgestellten Inhalte zu rekonstruieren. Insgesamt zeigt sich der Zugang zu einer gemeinschaftlichen fremdkulturellen Perspektive erschwert und die zum Sichtweisenwechsel notwendig werdende Abstraktionsleistung erhöht: Auf Grundlage der dargestellten fremdkulturellen Gemeinschaft ist zunächst ein imaginatives „prototypisches“ Mitglied dieser Gemeinschaft zu konstruieren. Danach gilt es, wiederum imaginativ, die Perspektive dieses zuvor imaginierten prototypischen Vertreters der Gemeinschaft einzunehmen. Dementsprechend erscheint der Perspektivenwechsel, im Vergleich zu den Typen 1 und 2, weniger naheliegend und auch weniger authentisch.



Beispiel 1 *Around the World*  
Volume 1, S. 28f  
Texteinheit: *How can people live in a desert?*

Die Texteinheit *How can people live in a desert?* dient als Beispiel für die Kategorie des Typs 3. In der Texteinheit geht es um die Lebensweise nomadischer Saharavölker, wobei hier exemplarisch die der Tuareg thematisiert wird. Die einleitenden kulturkundlichen Informationen werden durch einen weiteren Text ergänzt, in dem auf die sich wandelnden Lebensbedingungen der Tuareg eingegangen wird. Dabei unterstützt eine Auswahl entsprechenden Bildmaterials den in den Textbausteinen angelegten kontrastiven Vergleich:

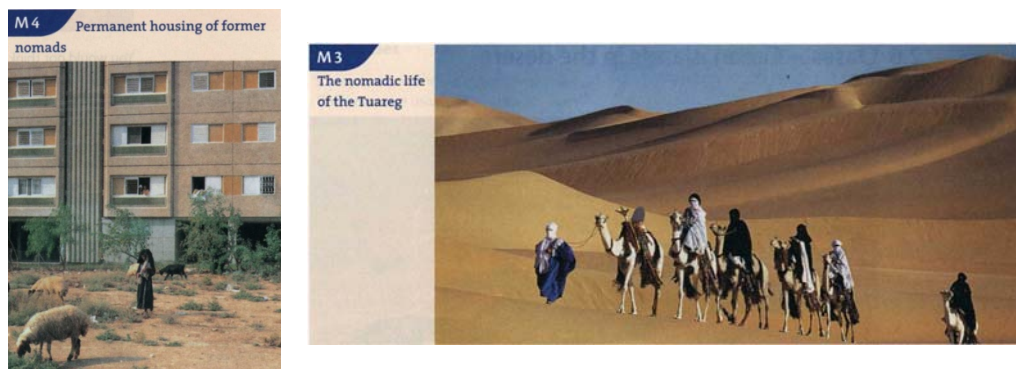


Abb. 38: Lebensbedingungen der Tuareg im Wandel.

Neben diesen Fotografien findet sich weiterer Baustein, in dem der 14-jährige Djibrilla vorgestellt wird und Einblicke in sein Leben als Tuareg und seine Familie gewährt:

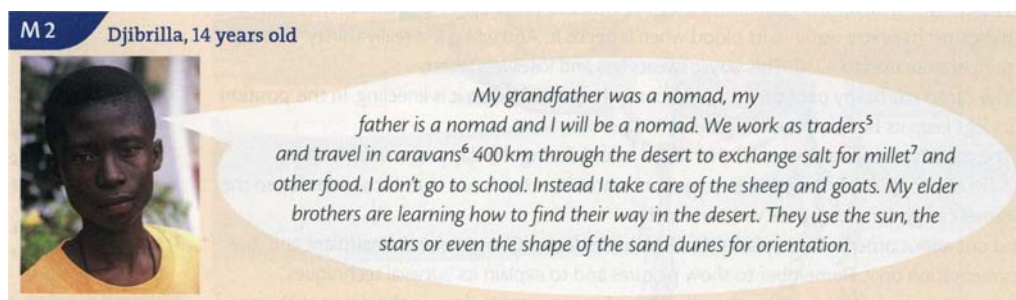


Abb. 39: Djibrilla gewährt Einblicke in das Leben als Tuareg.

Betrachtet man abschließend die Aufgabenstellungen der Texteinheit vor dem Hintergrund eines Perspektivenwechsels, so sind zwei Fragen von besonderer Relevanz. Zum einen wird den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe übertragen, einen Dialog zwischen

Djibrillas älterem Bruder und seinem Großvater bezüglich eines geplanten Umzugs in die Stadt zu entwerfen: „*One of Djibrilla's elder brothers wants to move to the city. He meets his grandfather and they have an argument about it. Write the dialogue.*“<sup>424</sup> Bei dieser Frage handelt es sich um eine Aufgabenstellung, die dem Typ 2 entspricht, da hier die Übernahme der Perspektive eines Mitglieds der in der Texteinheit vorgestellten fremdkulturellen Gemeinschaft eingefordert wird.

Zum anderen, findet sich aber auch folgende, hier relevante Arbeitsanweisung, die dem Typ 3 entspricht:

- Form two groups: one group represents the traditional Tuareg, the other one the modern Tuareg.*  
**a** *In your group prepare arguments for your way of life.*  
**b** *Debate with the other group which way of life is better and why.*<sup>425</sup>

Im Kontext dieser Aufgabenstellung wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie sich in die Gemeinschaft der traditionell bzw. modern lebenden Tuareg hineinversetzen. Es geht hier also darum, die verallgemeinerbare und prototypische Perspektive der jeweiligen Gruppe nachzuzeichnen und imaginativ einzunehmen. Dabei zeigt die Rahmung dieses Perspektivenwechsels keine Personifizierung: es soll weder die Perspektive des vorgestellten 14-jährigen Djibrillas, noch die eines imaginativen Großvaters, sondern lediglich die Sichtweise der traditionellen bzw. modernen Tuareg eingenommen werden. Der Perspektivenwechsel erscheint dadurch erschwert und die empathische Gebundenheit deutlich schwächer ausgeprägt.

Abschließend stellt sich die Frage, ob die genannte Aufgabenstellung die Schülerinnen und Schüler notwendigerweise zum Hineinversetzen in die fremde Perspektive veranlasst oder ob die Aufgabe auch dadurch bearbeitet werden kann, dass reine Fakten der verschiedenen Lebensweisen zusammengetragen und kontrastiert werden. Im letzteren Fall bliebe den Schülerinnen und Schülern die fremdkulturelle Innenperspektive verborgen und somit

---

<sup>424</sup> *Around the World - New Edition Vol. 1* (2008), S. 29.

<sup>425</sup> *Around the World - New Edition Vol. 1* (2008), S. 29.

entfiele auch der entscheidende Schritt des „aus der Sicht des Fremden“ sehen.

Beispiel 2 *Diercke Geography*  
*Volume 1, S.*  
Texteinheit: *Tensions between Neighbours – Israel and Palestine*

In der Texteinheit *Tensions between Neighbours – Israel and Palestine* werden zunächst die geschichtliche Entwicklung und die politische-geographische Situation Israels und Palästinas seit 1948 skizziert. Nachdem den Schülerinnen und Schülern die geographische Lage und die Verschiebung der Grenzlinien beider Gebiete mit Hilfe von Kartenmaterial unterschiedlicher Jahre vor Augen geführt werden, erhalten sie im begleitenden Textbaustein einen chronologischen Einblick in die Entwicklung des Konflikts zwischen Israel und Palästina.

Unter dem Titel *Life in Hebron – two views* finden sich in der zweiten Hälfte der Doppelseite zwei exemplarische Stimmen über das alltägliche Leben in Hebron. Ausgangspunkt ist die Information, dass in den besetzten Gebieten je nach Lage und Brisanz der politischen Situation eine Ausgangssperre verhängt wird. Vor diesem Hintergrund werden ein palästinensischer Ladenbesitzer und eine israelische Mutter vorgestellt: Der Ladenbesitzer berichtet von den Auswirkungen, die die Ausgangssperre auf seine Familie und seine Geschäftssituation hat; die Mutter erzählt, dass bei den gewalttätigen und gefährlichen Kämpfen beinahe ihre Kinder umgekommen wären, als eine Kugel in das Kinderzimmer eingeschlagen ist. Beide Personen und ihre Aussagen werden durch Zeichnungen visualisiert:



Abb. 40: Stimmungsbilder aus Hebron: Einblicke in den Alltag einer israelischen Mutter und den eines palästinensischen Ladenbesitzers.

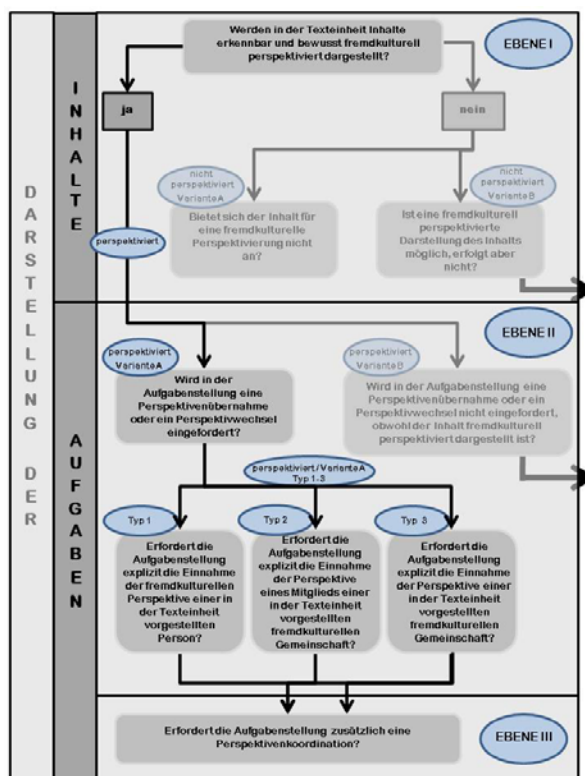
In der folgenden Aufgabenstellung werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert zu beschreiben, in welcher Weise der Konflikt das Leben der Israelis und Palästinenser beeinflusst: „*Explain in what way the conflict influences the lives of Israelis and Palestinians.*“<sup>426</sup> Dabei sollen sie sich nicht in eine konkrete Person hineinversetzen, deren Lebensumstände in der vorangegangenen Texteinheit beschrieben wurden, sondern vielmehr die abstrakte Perspektive einer Gemeinschaft einnehmen.

Ebenso wie in dem Beispiel der Tuareg sind die Schülerinnen und Schüler in erster Linie über historische und geographische Daten informiert worden. Durch die exemplarische Schilderung der Lebenswelt des Ladenbesitzers und der Mutter haben sie zwar jeweils personifizierte Schilderungen erhalten, allerdings zielt die Aufgabenstellung nicht darauf ab, diese Informationen und Eindrücke z. B. fortzuschreiben oder auf andere alltägliche Situationen zu übertragen. Durch die explizite Forderung nach der Übernahme einer nicht-personengebundenen Perspektive wird hier eine vergleichsweise hohe Abstraktionsleistung erfordert.

<sup>426</sup> Diercke Geography Vol. 1 (2007), S. 69.

### 5.1.7 Texteinheiten mit Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination – Ebene III

Die drei im vorangegangenen beschriebenen Typen von Texteinheit (*perspektiviert Variante A/ Typ 1-3*) bilden die zentralen Elemente der zweiten Ebene des Kriterienkatalogs. Es handelt sich dabei um Einheiten, die zum einen inhaltlich erkennbar und bewusst fremdkulturell perspektiviert sind, und zum anderen Aufgabenstellungen enthalten, die jeweils unterschiedliche Arten von Perspektivenwechsel einfordern. Insgesamt kommt es dazu, dass nach dem Entdecken und Begegnen einer fremdkulturellen Perspektive diese rekonstruiert, nachvollzogen und (probeweise) eingenommen wird.



Ein solcher Perspektivenwechsel kann in Folge dahingehend weiter genutzt werden, dass ein Vermitteln zwischen der ursprünglich eigenen und vormaligen fremden Perspektive eingeleitet wird.<sup>427</sup> Dieser Prozess, der die dritte Ebene des Kriterienkatalogs ausmacht, wird als Perspektivenkoordination verstanden und beinhaltet:

...den Vergleich von und die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Perspektiven mit dem Ergebnis, zwischen diesen zu vermitteln, die fremde Perspektive infrage zu stellen oder ihr zu widersprechen, die eigene Sichtweise zu erweitern bzw. zu verändern oder Verschiedenheiten zwischen Eigenem und Fremden auszuhalten [...].<sup>428</sup>

<sup>427</sup> vgl. Kap. 3.2; hier besonders die von Kramsch geprägte Metapher des „dritten Ortes“ (als *sphere of interculturality*) bzw. den Prozess der kulturellen Dezentrierung (Byram).

<sup>428</sup> Surkamp (2007), S.136; siehe auch Kap. 3.2.

Im Gegensatz zur Perspektivenübernahme, die auf das Hineinversetzen in die Position einer einzelnen Person bzw. Gemeinschaft abzielt, wird mit dem Erreichen der Perspektivenkoordination die Zielvorgabe des Fremdverstehens fokussiert: Es geht nicht mehr einzig darum, sich in die individuelle Position von Personen zu versetzen, sondern vielmehr die verschiedenen Positionen, inklusive der eigenen, im Sinne der Bennettschen Phase der *Integration* in einen einzigen (Referenz)Rahmen zusammen zu bringen (vgl. Kap. 2.4.2 und 3.2). So wird es möglich, über die vergleichende Betrachtung mit dem Fremden auch Erkenntnisse über das Eigene zu erlangen. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf Christ verwiesen, der in seiner Beschreibung des Fremdverstehens auch den Prozess der Bewusstwerdung der eigenen Perspektive anspricht: Er beschreibt Fremdverstehen als einen Prozess „in dem Lerner ‚Fremdes‘ entdecken, ‚Fremdem‘ begegnen, es hinterfragen und es mit ‚Eigenem‘ in Bezug setzen, indem sie die Perspektive anderer zur Kenntnis nehmen und sich der eigenen Perspektive bewusst werden.“<sup>429</sup> Über die Einnahme einer fremden Perspektive gelingt es demzufolge, einen Blick „zurück“ auf die eigene Sichtweise zu werfen; eine Sichtweise, die im pragmatisch-orientierten Alltagsleben meist unbewusst und unreflektiert verankert ist (vgl. Enkulturation als unbewusster Entwicklungsprozess; Kap. 2). Dabei geraten Handlungs- und Verhaltensstrukturen an die Oberfläche, die nun in einer bewussten Auseinandersetzung hinterfragt werden können.

Beispiel 1 *Diercke Geography*  
*Volume 1*, S. 138f  
Texteinheit: *Traditional Life in Brazil's Rainforest*

Im Rahmen der Geographie-Texteinheit *Traditional Life in Brazil's Rainforest*, die sich in der Lektion *Living and Working in Latin America* befindet, wird die Lebensweise der Yanomami thematisiert. Zunächst wird den Schülerinnen und Schülern anhand einer Karte der Lebensraum der Yanomami vorgestellt (Amazonasregion; Grenz-

---

<sup>429</sup> Christ (2007), S. 73.



gebiet zwischen Venezuela und Brasilien). Zudem beschreibt der Text, wie die Yanomami ihre Lebensweise den Gegebenheiten und Möglichkeiten des tropischen Regenwalds angepasst haben.

Beispielsweise wird geschildert, dass sie darauf angewiesen sind, alle fünf Jahre umzusiedeln, um neue (kleine) Regenwaldflächen einige Kilometer entfernt zu roden und zu bestellen. Die Notwendigkeit dieses subsistenzwirtschaftlichen Wanderfeldbaus wird den Schülerinnen und Schülern durch eine Abbildung des Wachstumszyklus des Regenwalds begleitend erklärt und zudem durch erläuterndes Textmaterial nähergebracht. Es folgen zwei kurze Textabschnitte über die Jagd- und Anbaugewohnheiten der Yanomami, die durch jeweils ein Foto bebildert werden:



Abb. 41: Yanomami: Der tropische Regenwald als Lebensraum und Nahrungsquelle.

Die Tatsache, dass auf beiden Fotos junge Yanomami bei typischen Tätigkeiten gezeigt werden, unterstützt die Schülerinnen und Schülern bei ihrer späteren Aufgabe, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und einen Abgleich mit ihrer eigenen Lebenswelt durchzuführen. Zudem gibt die Texteinheit weitere Einblicke in die Lebenswelt der Yanomami; so wird beispielsweise die Abhängigkeit von natürlichen Ressourcen ihres Lebensraumes dargestellt: „*The Yanomami depend on the rainforest and the rivers for food, clothes, medicine, tools, building materials, and transport. The rivers are full of fish and the forest full of wildlife for hunting.*“<sup>430</sup> Mit Hilfe dieser und ähnlicher Informationen und gestützt durch die in Abbildung 41

---

<sup>430</sup> Diercke Geography Vol. 1 (2007), S. 138.

gezeigten Fotografien wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich ein Bild der Lebenswelt der Yanomami zu machen.

In einer der korrespondierenden Aufgabenstellungen kommt es dazu, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, ihr Leben mit dem eines gleichaltrigen Yanomami zu vergleichen: „Compare your life with a Yanomami boy's or girl's life.“<sup>431</sup> Diese Aufgabenstellung erfordert eine Koordination der Perspektiven: Hier soll nicht nur die fremde Lebensperspektive nachvollzogen werden, sondern zugleich einen Abgleich mit der eigenen Lebenswelt erfolgen. Die eigene und fremde Perspektive gilt es in einem Blick wahrzunehmen und dabei Unterschiede und eventuelle Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Im vorliegenden Beispiel gelangen dabei unter anderem die als selbstverständlich angesehenen eigenen Lebensumstände an die Oberfläche und können bewusst reflektiert werden. Das vom Verlag bereitgestellte Lösungsheft sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Kontext der Aufgabe bspw. folgende Einsichten schildern:

The Yanomami youth learn at an early age how to feed, clothe, and protect themselves using the products of the rainforest. They learn these survival skills from their parents and other adults of the tribe, while Europeans learn about their own world in school. [...] Here in Europe young people are used to small families, but for the Yanomami it is very important that they stay together as a larger group.<sup>432</sup>

Die eigenen und fremden Lebensumstände werden hier kontrastiv dargestellt, wobei es die jeweilige kulturelle Sichtweise ermöglicht, eine Erklärung für die augenscheinlichen Differenzen zu finden.

Beispiel 2 *Exploring History*  
*Volume 1, S. 72f*  
Texteinheit: *Living Conditions*

Die Texteinheit, die abschließend betrachtet wird, stammt aus der Lektion *Industrialization* und beschäftigt sich mit den Lebensbedingungen um 1900. Zunächst werden die gesamtgesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen beschrieben, die mit den Prozessen der Industriellen Revolution

---

<sup>431</sup> Diercke Geography Vol. 1 (2007), S. 139.

<sup>432</sup> Diercke Geography Vol. 1 - Solutions (2007), S. 18.



einhergehen. So erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es im Zuge der Industrialisierung immer mehr Menschen in die urbanen Zentren zieht, was zum Entstehen der ersten Großstädte führt. Im Anschluss wird der Fokus auf die Lebensbedingungen der neu entstandenen Stadtbevölkerung gerichtet, die mit nur geringem Einkommen und ohne Krankenversicherung oftmals auf engstem Raum zusammen leben. Dabei gehören Krankheit und Hunger zum Alltag: *„Wages were low and flats were expensive, so many people often shared one room. In addition, working conditions were bad. Big factories could only grow if the production of goods stayed cheap.”*<sup>433</sup> Gleichzeitig sind die Arbeitsbedingungen in den Fabriken als sehr schlecht zu bezeichnen: *„Space in the factories was limited and air conditioning was still unknown. Heat, cold, damp, noise and poisonous gases or dust often made the working environment unbearable.”*<sup>434</sup>

In diesen Fabriken sind auch Kinder beschäftigt, was zum Anlass genommen wird, das Thema der Kinderarbeit im weiteren Verlauf der Einheit zu fokussieren. Um den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in das Leben eines Gleichaltrigen zu gewähren, folgt der oben bereits zitierte autobiographische Bericht von Anna Perthen, in dem sie ihre Erlebnisse als jugendliche Textilarbeiterin schildert:

*When I was twelve years old, I had to work in the textile factory, where the working hours lasted from 5 a.m. to 7 p.m. in those days. [...] Work was rather mentally tiring. When I went home to sleep, I had to get up at 3.30 am, because the way to the factory was very long. [...] I was glad that I earned money, but often the disappointment was bitter. The wages were low. [...] When I had to pay for lodging only very little was left, and on Saturdays Father was already waiting to take the rest of my money.*<sup>435</sup>

Der unmittelbar wirkende Zugang zur (Innen)Perspektive der Erzählerin wird zusätzlich durch die Fotografie des 12-jährigen Mädchens bei der Arbeit in einer Textilfabrik verstärkt (vgl. Kap. 5.1.4). Die Kombination aus autobiographischen Bericht und Fotografie vereinfacht den Zugang zur dargestellten fremden

---

<sup>433</sup> Exploring History 1 (2008), S. 72.

<sup>434</sup> Ebd., S. 72.

<sup>435</sup> Ebd., S. 73.

Perspektive noch weiter und trägt dazu bei, dass der Leseprozess bereits ein Nachvollziehen und Hineinversetzen in die Situation Annas nach sich zieht. Auf der Grundlage dieser Darstellung und Identifikationsmöglichkeit mit einer historischen fremdkulturellen Perspektive werden die Schülerinnen und Schülern in den folgenden Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, ihr Leben mit dem Leben Annas zu vergleichen: „a) *Describe the girl's day* // b) *Compare it to your own.*“<sup>436</sup>

Wie auch im ersten Texteinheit-Beispiel (Yanomami - *Compare your life with a Yanomami boy's or girl's life.*) sollen die Schülerinnen und Schüler auch hier ihre eigene Perspektive mit der dargestellten fremden Perspektive koordinieren: Sie werden angehalten, zunächst Annas Tag zu beschreiben und diesen dann mit ihrer individuellen Lebenswirklichkeit zu kontrastieren. Damit erfüllen sie eine wichtige Bedingung der Perspektivenkoordination – den Rückbezug zur eigenen Lebenswelt.<sup>437</sup> Wie auch schon Bennett betont, geht es dabei nicht um ein Aufgeben der eigenen Perspektive zu Gunsten der Übernahme der fremden.

Aufgrund der Tatsache, dass die dargestellte lebensweltliche Perspektive Annas eine historische ist, stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass hier soziale Bedingungen beschrieben werden, die aus heutiger Sicht nicht akzeptabel und daher kritikwürdig sind. Dabei wird ihnen bewusst, dass die in ihrem Alltag existierenden Sozialstrukturen historisch betrachtet keineswegs selbstverständlich sind. Die Perspektivenkoordination setzt eine Reflexion über die unbewussten Denk und Handlungsmuster in Gang, die die moderne Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler formen.

---

<sup>436</sup> Exploring History 1 (2008), S. 73.

<sup>437</sup> Vgl. Kap. 3.2 und Surkamp (2007), S. 136.

## 5.2 Kriterienkatalog – Analysegegenstand interkulturelles Metawissen

Wie in Kapitel 4.3.5 dargestellt, leitet die Ebene III des Kriterienkatalogs (Texteinheiten mit Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination) indirekt zum nächsten Analysegegenstand über: dem interkulturellen Metawissen. So bewirkt die Perspektivenkoordination, dass ein Sachverhalt wechselseitig aus der eigen- und fremdkulturellen Perspektive reflektiert und kontrastiert wird, und ermöglicht Einblicke in die Kulturgebundenheit der Wahrnehmung und der Bedeutungskonstruktionen (vgl. Kap. 2.3). Dies ist zugleich eine zentrale Erkenntnis des interkulturellen Metawissens, das als Wissen um und über Kultur zu verstehen ist (vgl. Kap. 2.4.1). Es ist gekennzeichnet durch ein theoretisches Wissen über Kulturbegriffe und Kulturmodelle; zudem beinhaltet es Erkenntnisse über die Einflussnahme von Kultur auf die Wahrnehmung, die Wissensbestände sowie die Kommunikations-, Interaktions- und Bedeutungskonstruktionsprozesse (vgl. Kap. 2.3.1-4).

Insgesamt dient das interkulturelle Metawissen insbesondere dazu, die Schülerinnen und Schüler auf interkulturelle Begegnungen vorzubereiten und ein Bewusstsein für ihre Charakteristika zu entwickeln. Wenn Schülerinnen und Schüler die Konzepte und Funktionsweisen von Kulturen kennen, können sie dieses Metawissen vorausschauend anwenden, um einen interkulturellen Konflikt zu antizipieren und dann zu vermeiden, weil sie potentielle Gefahren frühzeitig erkennen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Ambiguitätstoleranz, d. h. sie sind in der Lage, Mehrdeutigkeiten und widersprüchliche Verhaltenserwartungen in interkulturellen Begegnung auszuhalten.

Die Frage, ob interkulturelles Metawissen in den Lehrwerken inhaltlich reflektiert wird, ist im Kriterienkatalog über folgende Fragestellung abgedeckt:

- Vermittelt die Texteinheit ein theoretisches Wissen über das System *Kultur* oder über die Wirkungsweisen von *Kultur*?

Im Vorfeld der Anwendung dieses Kriteriums auf die hier ausgewählten Schulbücher sei nochmals an die kultusministerielle Vorgabe erinnert, nach der interkulturelles Lernen als ein übergeordnetes Lernziel fächerübergreifend innerhalb geeigneter thematischer Kontexte in den Unterricht einfließen soll (vgl. Kap. 2.1). Da dem interkulturellen Lernen als eine Querschnittsaufgabe von Schule kein eigenständiges Unterrichtsfach gewidmet ist, sind auch die theoretischen Wissensbereiche des interkulturellen Lernens (interkulturelles Metawissen) fächerübergreifend zu unterrichten.

In der Analyse der hier betrachteten Schulbücher zeigt sich allerdings, dass der Bereich des theoretischen Wissens über Kultur und Interkulturalität nicht explizit thematisiert wird. Der Grund hierfür mag darin bestehen, dass in den Lehrplänen der einzelnen Fächer (inter)kulturtheoretische Themenkomplexe nicht explizit, sondern bekanntlich „nur“ als übergeordnete Lernziele aufgeführt werden (vgl. Querschnittsaufgabe von Schule). Eine Texteinheit, in der theoretisches Wissen über das System Kultur oder über die Wirkungsweisen von Kultur vermittelt wird, ist nicht zu finden.

Im Folgenden werden dementsprechend zwei Textbeispiele vorgestellt, in denen eine Thematisierung interkulturellen Metawissens grundsätzlich nahe liegt, aber nicht erfolgt. Dabei fällt innerhalb der Analyse auf, inwiefern diese Dimension zusätzlich integriert werden kann.

Beispiel 1 *Diercke Geography for Bilingual Classes*  
Volume 2, S. 34f  
Texteinheit: *Different People – Different Cultures*

In einer Texteinheit *Different People – Different Cultures* werden interkulturelle Begegnungen und deren potentielle Schwierigkeiten thematisiert. Die Basis dieser Einheit bildet ein Interview mit Nihal Adler, einer in Ägypten geborenen Muslime, die mit einem christlichen Deutschen verheiratet ist und mit ihm in Berlin lebt. Sie beschreibt ihr Familien- und Arbeitsleben, in dem es immer wieder zu kulturellen Konflikten kommt.

In Bezug auf ihr Arbeitsleben wird ein Beispiel aus der Nelson Mandela Schule in Berlin angeführt, an der Menschen aus über 40 Ländern zusammentreffen. Nihal Adler arbeitet hier als Englischlehrerin. In Hinblick auf die möglichen Herausforderungen innerhalb interkultureller Kontaktsituationen berichtet sie von einem jamaikanischen Kollegen, der beobachtet, wie sich ein Schülerpärchen küsst. Dieses Verhalten fasst er als eine äußerst unangemessene Äußerung von Intimität in der Öffentlichkeit auf und kann bzw. will dies nicht tolerieren. So heißt es diesbezüglich: „*If it had been up to him, both of the students would have been expelled on the spot.*“<sup>438</sup>

Im Anschluss an dieses Beispiel endet die Texteinheit mit der Definition des Begriffs *culture clash*. Als Arbeitsauftrag werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, den Begriff *culture clash* mit Nihal Adlers Leben in Verbindung zu bringen und auf Grundlage dieser mögliche Gründe für interkulturelle Konflikte abzuleiten. Der zweite Arbeitsauftrag verlangt von den Schülerinnen und Schülern die eigene interkulturelle Schulsituation zu reflektieren: Hierbei wird eine Auflistung der Herkunftsländer der Schülerschaft und die Nennung kultureller Unterschiede angeregt.

**Culture clash**  
The term culture clash, or culture conflict was used almost 100 years before the publication of Samuel P. Huntington's famous article "The Clash of Civilizations" in 1993. He introduced the term to a wider public. Huntington's idea is that cultural conflicts occur between different civilizations or between different groups within a civilization, e. g. the young and the old, the rich and the poor.

**Tasks**

- 1 Considering the definition of the term culture clash and Nihal Adler's experience, name reasons leading to cultural conflicts.
- 2 List the countries of pupils at your school or where their parents come from and point out cultural differences.

**Key terms:**

– civilization	– culture conflict
– culture clash	– tolerance

Abb. 42: Texteinheit *Different People – Different Cultures* eine ungenutzte Chance zum Erwerb interkulturellen Metawissens. Obwohl in dieser Texteinheit explizit die Problematik des Umgangs mit unterschiedlichen Kulturen aufgegriffen wird, wird hier die Gelegenheit verpasst, kulturelles Metawissen zum Unterrichts-

---

<sup>438</sup> Diercke Geography Vol. 2 (2008), S. 139.

gegenstand zu machen. Trotz der Tatsache, dass der Text durchaus Ansatzpunkte liefert, von denen ausgehend die interkulturelle Divergenz thematisiert wird, findet keinerlei Vertiefung statt. Die Kulturgebundenheit von Bedeutungskonstruktionen (z. B. anhand des Umgangs mit Äußerungen von Intimität in der Öffentlichkeit), die Vorprägung der eigenen Handlungs- und Wahrnehmungsschemata oder auch die Relativität der eigenen Kultur sind Aspekte, deren Thematisierung sich auf Grundlage dieser Einheit anbieten würde.

Beispiel 5.2 *Natura, Biology for Bilingual Classes*  
*The Human Senses – Your Ears and Eyes, S. 28*  
Texteinheit: *Vision and brain*

Auch in dieser Texteinheit, in der Teilaspekte der Funktionsmechanismen menschlicher Wahrnehmung (optische Wahrnehmung) erläutert werden, findet keine Anbindung an die generelle Divergenz kultureller Verhaltens- und Wahrnehmungsschemata statt. So sind in dieser Texteinheit mehrere optische Täuschungen abgebildet, unter anderem *The woman with the scarf*. Bei diesem bekannten Beispiel sieht der Rezipient entweder eine alte oder eine junge Frau, die beide mit einem Kopftuch bekleidet sind. Die Wahrnehmung wechselt mit der Art der Fokussierung des Bildes.

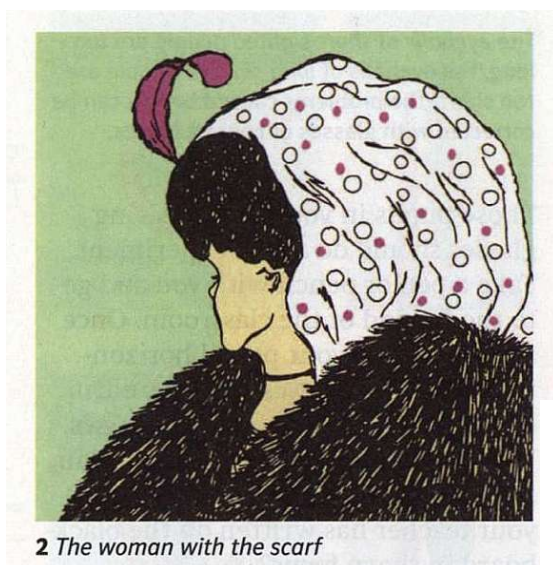


Abb. 43: Texteinheit *Vision and brain* eine ungenutzte Chance zum Erwerb interkulturellen Metawissens.

Im korrespondierenden Arbeitsauftrag werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, einen Blick auf diese Abbildung zu werfen und mit ihrem Sitznachbarn zu vergleichen, was auf diesem Bild zu

sehen ist. Die Lerngruppe wird feststellen, dass es divergierende Wahrnehmungen von ein und demselben Objekt gibt. Die Aufgabe macht somit deutlich, dass Wahrnehmung individuell bedingt ist und von Vorerfahrungen und Deutungsmustern abhängig ist. Dabei weichen selbst die Wahrnehmung der Mitglieder einer Schülergruppe voneinander ab, obwohl sie innerhalb der gleichen Kulturgemeinschaft aufwachsen.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnis liegt es nahe, eine Transformation dieser Divergenz auf die interkulturelle Ebene zu vollziehen. So bietet es sich an, neben der im Text zu findenden biologischen Begründung der unterschiedlichen Wahrnehmungsmechanismen auch auf die kulturell generierte Divergenz zu verweisen. Dabei ist der Frage nachzugehen, warum bzw. wie Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund bestimmte Bilder wahrnehmen. Hierbei bietet sich zum Beispiel das Bild der Rubin'schen Vase an.<sup>439</sup>

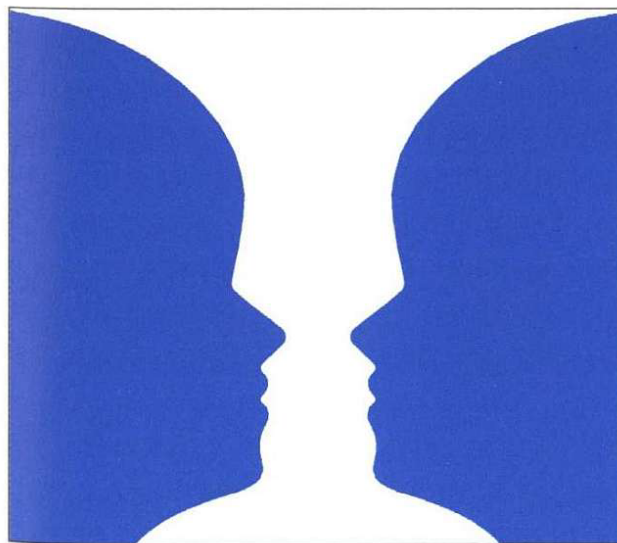


Abb. 44: Rubin'sche Vase – Beispiel der Beeinflussung optischer Wahrnehmung durch kulturspezifische Schemata.

Anhand dieses Bildes kann verdeutlicht werden, dass unterschiedlicher (Alltags-)Erfahrungen und kulturelle Schemata den Blick des Einzelnen prägen und maßgeblich mitbestimmen. So können Menschen aus einem Land bzw. Kulturkreis, in dem die abgebildete Vasenform unbekannt ist, diese sicherlich nicht als

---

<sup>439</sup> vgl. Erll/Gymnich (2007), S. 55.

solche identifizieren und erkennen. Stattdessen sehen sie ausschließlich die Silhouetten zweier sich zugewandter Kinderköpfe. Es ist diese Thematisierung der Erkenntnis, dass Wahrnehmung und Wissen nicht universell gültig ist, die bei den Schülerinnen und Schülern einerseits den Grad an Ambiguitätstoleranz erhöht und so ihre Souveränität im Umgang mit anderen Kulturen stärkt. Andererseits werden sie für das potentielle Vorhandensein (inter)kultureller Wahrnehmungsdivergenzen sensibilisiert und darin geschult, daraus resultierende Missverständnisse zu antizipieren bzw. ein dementsprechendes Bewusstsein zu entwickeln, um bereits vorher präventiv tätig werden zu können.



## 6 Resümee

### 6.1 Kurzzusammenfassung

Im Titel dieser Arbeit, *Interkulturelles Lernen im Bilingualen Unterricht*, sind zwei Begriffspaare zusammengeführt, die auch zum Ende dieser Studie miteinander vereint sind. Die anfängliche Betrachtung der Konzeption und Entwicklung der Unterrichtsform in Deutschland, die gewonnenen Einblicke in die Implikationen einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts und das konstatierte konzeptionelle interkulturelle Lernpotential des bilingualen Modells verleihen der Einschätzung Nachdruck, „dass es sich [...] um den ‚Königsweg‘ handelt, fremdsprachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden“<sup>440</sup>.

Unter Rückgriff auf ein modernes Kulturverständnis, das auf einen semiotischen, bedeutungsorientierten und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff rekurriert, ist ein Verständnis für den Erwerb interkultureller Kompetenz entstanden. Danach geht dieses komplexe und vielschichtige Gebilde der interkulturellen Kompetenz, das aus verschiedenen interdependenten Teilkompetenzen besteht, in einem dynamischen und progressiven Lernprozess auf. Dieser Lernprozess wiederum spiegelt sich modellhaft in der Lernspirale des interkulturellen Lernens wider. Das Eintreten und Durchlaufen dieser Lernspirale wird in besonderem Maße durch Prozesse des Perspektivenwechsels und der Perspektivenkoordination unterstützt. So weist die Übernahme einer anderen kulturellen Perspektive, inklusive der hierfür notwendigen Rekonstruktion fremdkultureller Bedeutungszusammenhänge, auf vielseitige und komplexe interkulturelle Lernprozesse hin.

Auf der Ebene des schulisch vermittelten interkulturellen Lernens stellen die über Unterrichtsmaterialien initiierten Perspektivenwechsel und die Perspektivenkoordination äußerst vielversprechende und gangbare Ansätze dar. Dementsprechend machen diese Aspekte die Kernelemente des hier entwickelten qualitativ ausgerichteten Kriterienkatalogs zur Analyse von

---

<sup>440</sup> Wildhage/Otten (2003), S. 11.

## **Kapitel 6: Resümee**

bilingualen Schulbüchern aus. Mit Hilfe dieses inhaltsanalytischen und systematisierenden Katalogs wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit exemplarisch Texteinheiten verschiedener deutsch-englisch bilingualer Schulbücher der Fächer Biologie, Geographie und Geschichte evaluiert.

Die Arbeit mit dem Kriterienkatalog führte zu einer theoriegeleiteten inhaltsanalytischen Betrachtung, die dezidierte Aussagen über die Charakteristika, die Gewichtung und die Ausprägung interkultureller Lerninhalte in gegebenen Texteinheiten ermöglichte. Innerhalb der prototypischen Bestandsaufnahme der interkulturellen Lerninhalte ergeben sich Impulse für mögliche Adaptationen vorhandener Texteinheiten. Gleichzeitig liefert die Studie zahlreiche Anregungen für die zukünftige Entwicklung bilingualer Unterrichtsmaterialien.

### 6.2 Ausblick

Im Ausblick dieser Arbeit ist ein Kernbestandteil der vorliegenden Studie besonders hervorzuheben: der konzipierte qualitativ ausgerichtete Kriterienkatalog. Dieser Katalog und der zugrundeliegende wissenschaftstheoretische Rahmen bietet eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten, die im Folgenden beispielhaft skizziert werden.

Die in der vorliegenden Arbeit erfolgte exemplarische Anwendung des Kriterienkatalogs auf derzeit vermarktete Schulbücher liefert eine prototypische Bestandsaufnahme der Charakteristika, Gewichtung und Ausprägung interkultureller Lerninhalte innerhalb der betrachteten bilingualen Unterrichtsmaterialien. Hiervon sind sowohl Impulse für den Umgang mit diesen Materialien als auch für die zukünftige Entwicklung bilingualer Unterrichtsmaterialien abzuleiten. Dabei gilt es, diese Impulse auf andere bereits bestehende und zukünftig zu gestaltende Texteinheiten zu transferieren.

Ein elementarer Schritt in diesem Prozess besteht darin, die unmittelbar beteiligten Akteure, das heißt die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulbuchautorinnen und -autoren, für interkulturelle Lerninhalte stärker zu sensibilisieren. Dabei scheint das richtige „Lesen“ im Sinne eines Analysierens und Evaluierens der Materialien von großer Bedeutung; nur auf dieser Grundlage ist es möglich, das interkulturelle Lernpotential eines Materials zu erkennen und dieses auszuschöpfen (Materialienkonzeption bzw. Materialienadaptation). Der hier vorgestellte und exemplarisch angewendete Kriterienkatalog kann in entsprechenden praxisnahen Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz kommen, in denen Texteinheiten analysiert, evaluiert und eventuell adaptiert werden.

Des Weiteren können integrale Bestandteile des Kriterienkatalogs und seines theoretischen Fundaments als Grundlage für diagnostisch angelegte Fragebögen dienen. Der folgende Fragebogen stellt eine der möglichen Varianten dar:

# Fragebogen

Bitte schätzen Sie ein, inwiefern die folgenden Texteinheiten kulturell perspektiviert sind. Die Skala reicht von 0 (nicht perspektiviert/kulturungebunden) bis 6 (stark/explicit perspektiviert). Die Zahl 3 steht hierbei für implizit perspektiviert; weitere Tendenzen können über die jeweiligen Zwischenwerte ausgedrückt werden.

	nicht perspektiviert / kulturungebunden			implizit perspektiviert			explizit perspektiviert
Der Inhalt dieser Texteinheit ist...	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte schätzen Sie ein, inwiefern die folgenden Aufgabenstellungen einen Perspektivenwechsel erfordern. Die Skala reicht von 0 (**sieht einen Perspektivenwechsel nicht vor**) bis 6 (**erfordert einen Perspektivenwechsel**). Die Zahl 3 steht hierbei für den Übergang, das nicht verbindliche Möglichmachen eines Perspektivenwechsels (**macht einen Perspektivenwechsel möglich**); weitere Tendenzen können über die jeweiligen Zwischenwerte ausgedrückt werden.

	... sieht einen Perspektivenwechsel nicht vor			... macht einen Perspektivenwechsel möglich			... erfordert einen Perspektivenwechsel
Die Aufgabenstellung zur Texteinheit...	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stimme nicht zu						Stimme voll zu
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
1. Interkulturelles Lernen ist ein zentrales Anliegen des bilingualen Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Perspektivenwechsel sind ein zentrales Element des interkulturellen Lernens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Der bilinguale Unterricht bietet eine geeignete Lernumgebung um sachfachliches Lernen und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Der bilinguale Unterricht dient in erster Linie dem Erwerb sachfachlicher Kompetenz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Der zeitliche Mehraufwand durch die Integration fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens im bilingualen Unterricht lässt nur wenig Raum für interkulturelles Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

# Fragebogen

---

*Um die Genauigkeit unserer Untersuchung zu erhöhen, benötigen wir noch einige demographische und berufliche Angaben von Ihnen. Auch hierfür gilt, dass **alle Angaben anonym** bleiben und keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden können oder sollen.*

1. Geschlecht:    ☐ männlich                      ☐ weiblich
2. Seit wie vielen Jahren geben Sie bilingualen Unterricht? \_\_\_\_\_
3. Welche Fächer haben Sie studiert? \_\_\_\_\_
4. Haben Sie ein bilinguales Zusatzstudium absolviert?    ☐ ja                      ☐ nein
5. Haben Sie bereits an Fortbildungsmaßnahmen zum bilingualen Unterricht teilgenommen?    ☐ ja                      ☐ nein
  - 5.1 Wenn ja, an wie vielen?    ☐ 1-3                      ☐ 4-6                      ☐ >6
6. Haben Sie bereits an Fortbildungsmaßnahmen zum interkulturellen Lernen teilgenommen?    ☐ ja                      ☐ nein
  - 6.1 Wenn ja, an wie vielen?    ☐ 1-3                      ☐ 4-6                      ☐ >6
  - 6.2 Haben Sie sich darüber hinaus mit interkulturellem Lernen auseinandergesetzt (Studium, Selbststudium etc.)?    ☐ ja                      ☐ nein

Der Fragebogen ist in Verbindung mit mehreren Texteinheiten zu sehen, die im Vorfeld wissenschaftstheoretisch analysiert und auf ihre Perspektiviertheit geprüft wurden. Nun werden die Probanden (bilingual unterrichtende Lehrkräfte) gebeten, ihrerseits eine solche Prüfung vorzunehmen. Sie sind angehalten, die Texteinheiten und ihre korrespondierenden Aufgabenstellungen mit Hilfe einer Punkteskala von 0-6 gemäß der vorliegenden Perspektivierung einzuschätzen.

Auf der Basis eines solchen Fragebogens kann eine Vielzahl von Aspekten beleuchtet werden. Zunächst sind die Ergebnisse der wissenschaftstheoretischen Analyse der gegebenen Texteinheiten und Aufgabenstellungen mit den Ergebnissen der Fragebogenrückläufe zu vergleichen. Dabei zeigt sich, ob die Lehrerinnen und Lehrer den interkulturellen Gehalt der Texteinheiten und Aufgabenstellungen abweichend einschätzen. Auf dieser Grundlage kann abgeleitet werden, wie die Lehrkräfte das Material „lesen“ und ob sie sein Potential erkennen (und es dann im Unterricht auch einsetzen können).

In einem nächsten Schritt sind eventuell festzustellende Abweichungen näher zu beleuchten. Hierbei ist das zentrale Anliegen, potentielle Ursachen der Diskrepanzen aufzuzeigen, die sich grob in zwei Kategorien einteilen lassen: textimmanente Schwierigkeiten (z. B. Formulierungen) oder ausbildungs- bzw. persönlichkeitsbezogene Merkmale der Lehrkräfte. Bei textimmanenten Schwierigkeiten könnte die Ursache sein, dass zum Beispiel die Intentionen der Autoren nicht klar transportiert werden. Ein Kennzeichnungssystem für interkulturell ausgerichtete Inhalte und Aufgabenstellungen wäre eine Möglichkeit, Abhilfe zu schaffen. Um ausbildungs- bzw. persönlichkeitsbezogene Einflüsse beurteilen und deren potentiellen Einfluss auf ihre Urteilsfähigkeit abschätzen zu können, sind innerhalb des Fragebogens auch dementsprechende Fragen bedacht. So kann beispielsweise von entscheidender Bedeutung sein, welche Fächerkombination eine bilingual unterrichtende Lehrkraft studiert hat (unterschiedlich starke Sensibilisierung für interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel

innerhalb der Ausbildung) oder ob z. B. Fortbildungen mit entsprechenden Schwerpunkten bereits besucht wurden. Über diese berufsbezogenen Merkmale hinaus könnten auch die Einstellungen zur Verschränkung bilingualen Unterrichts und interkulturellen Lernens einen entscheidenden Einfluss auf die Angaben haben. So finden sich Aufforderungen zur Positionierung gegenüber Stellungnahmen wie: „Interkulturelles Lernen ist ein zentrales Anliegen des bilingualen Unterrichts“ oder „Der bilinguale Unterricht bietet eine geeignete Lernumgebung, um sachfachliches Lernen und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden“.

Abschließend ist anzumerken, dass der hier exemplarisch vorgestellte diagnostische Fragebogen – leicht verändert – auch der Gruppe der Schulbuchautorinnen und Autoren zugeleitet werden kann. Unter Betrachtung der gegebenen Parameter kann sich so der Frage genähert werden, ob die gegebenen Texteinheiten von der Autorenschaft wirklich so intendiert sind, wie sie wissenschaftstheoretisch kategorisiert und verstanden werden. Gleichzeitig schließt sich die Frage an, ob die Vorstellungen und Ergebnisse der Lehrkräfte mit denen der Autorenschaft korrelieren.

Wie sich zeigt, eröffnen sich auf der Grundlage des in dieser Arbeit gegangenen Wegs eine Vielzahl neuer Forschungsfragen, so dass diese Studie mit dem Zitat endet, mit dem sie auch begonnen hat:

Wege entstehen dadurch,  
dass man sie geht.

Franz Kafka

## Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. (2002). Interkulturelles Lernen durch bilinguale Module im Sachfachunterricht. *Französisch heute*, 33(3), S. 376-387.
- Apfelbaum, B. (2007). Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 154-163.
- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J./Hölscher, T. (Hrsg.) *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9-19.
- Assmann, A. (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bach, G. (2005). Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang, S. 9-22.
- Bachmann-Medick, D. (1996). *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Bachmann, S./Gerhold, S./Wessling, G. (1996). Aufgaben- und Übungstypologien zum interkulturellen Lernen. *Zielsprache Deutsch*, 27(2), S. 77-91.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009). *Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln*. [Online im Internet] URL: [http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/allgem\\_kriterienkatalog\\_begutachtung\\_lernmittel\\_2009.pdf](http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/allgem_kriterienkatalog_begutachtung_lernmittel_2009.pdf) [Stand: 17.09.2009].
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. R. (Hrsg.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, S. 21-71.
- Bertelsmann Stiftung (2006). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. [Online im Internet] URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_17145\\_17146\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf) [Stand: 06. 10.2008].
- Bludau, M. (1996). Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 49(4), S. 208-215.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd.1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 80-146.



- Bollhöfer, B. (2007). *Geographien des Fernsehens. Der Kölner Tatort als mediale Verortung kultureller Praktiken*. Bielefeld: transcript.
- Bolten, J. (2003). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bouchara, A. (2002). *Höflichkeitsformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern: Ein Beitrag zur interkulturellen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Börner, W./Vogel, K. (1999). Vorwort. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS, S. V-XVI.
- Branch G./Scott E.C. (2009). *The Latest Face of Creationism in the Classroom. Scientific American Magazine [Online Ausgabe]*. [Online im Internet] URL: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=the-latest-face-of-creationism> [Stand: 28.01.2009].
- Braun, F./Kohz, A./Schubert, K. (1986). *Anrededeforschung. Kommentierte Bibliographie zur Soziolinguistik der Anrede*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L./Christ, H. (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, S. 8–19.
- Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.) (1997). *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L./Meissner, F.-J./Nünning, A./Rösler, D. (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr-und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L./Meissner, F.-J./Nünning, A./Rösler, D. (2000). Einleitung: Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Dies. (Hrsg.) *Wie ist Fremdverstehen lehr-und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. Tübingen: Narr, S. IX–LII.
- Bredella, L. (2007). Die Bedeutung von Innen-und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.) *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 11-30.
- Bredenbröcker, W. (2000). *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht*. Frankfurt/Main: Lang.
- Breidbach, S. (2003). Transkulturalität: Paradigma für den Bilingualen Unterricht. In: Eckerth, J./Wendt, M. (Hrsg.) *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/Main: Lang, S. 219-234.

- Breidbach, S. (2006). Bilinguales Lehren und Lernen – Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 3(6), S. 10-19.
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxman.
- Bung, P. (1976). *Systematische Lehrwerkanalyse. Untersuchungen zum Einsatz von Contentanalysen für die Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik*. Kastellaun: Henn.
- Burkart, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. Wien: Böhlau.
- Carl, S./Fehling, A./Hämmerling, H. (2006). Bilinguale Module an Schulen-Wie geht das? Ein flexibles Unterrichtsmodell. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 3(6), S. 26-30.
- Carey, J. W. (2008). *Communication as Culture*. Revised Edition. New York: Routledge.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner [orig. 1944].
- Christ, H. (2007). Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.) *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 51-77.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In: Delanoy, W./Volkmann, L. (Hrsg.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Winter, S. 139-157.
- Deardorff, D. K. (2006). Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann Stiftung (2006) (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 13-42.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). *Stammzellforschung in Deutschland – Möglichkeiten und Perspektiven*. Zusammenfassung und Empfehlung Oktober 2006, S. 1-8. [Online im Internet] URL: [http://www.dfg.de/aktuelles\\_presse/reden\\_stellungnahmen/2006/download/stammzellforschung\\_deutschland\\_0610.pdf](http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/2006/download/stammzellforschung_deutschland_0610.pdf) [Stand: 18.05.2008].
- Dietzschke-Vogelsang, R./Schmieder, U./Wedel, H. (2006). Spaziergänge in der 'Bili-Landschaft'. Anmerkungen zum mehrsprachigen Sachfachunterricht. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 3(6), S. 20-23.
- Dürscheid, Christa (2005). Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. *Linguistik online*, 22(1). [Online im Internet] URL: [http://www.linguistik-online.de/22\\_05/duerscheid.html](http://www.linguistik-online.de/22_05/duerscheid.html) [Stand: 14.09.2005].

- Edmondson, W. J. (2001). Mehrsprachigkeit: Was leistet die schulische Ausbildung? In: Abendroth-Timmer, D./Bach, G. (Hrsg.) *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Narr, S. 131-147.
- Elie Wiesel Foundation for Humanity (2005). *Open letter to Kansas State Board of Education*. Pressemitteilung vom 09.09.2005. [Online im Internet] URL: [http://media.ljworld.com/pdf/2005/09/15/nobel\\_letter.pdf](http://media.ljworld.com/pdf/2005/09/15/nobel_letter.pdf) [Stand: 25. 02.2009].
- Erll, A./Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Ernst, M./Reitz, H-G. (2001). Zur Situation des bilingualen Geographieunterrichts: Fragen an Manfred Ernst und H.-Günter Reitz. In: *Praxis Geographie*, 31(1), S. 4-7.
- EURYBASE Datenbank zu den Bildungssystemen in Europa (2008). *Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2006/07, 11.5.1. Die europäische und internationale Dimension im Schulwesen*. [Online im Internet] URL: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE\\_DE\\_C11\\_5\\_1.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE_DE_C11_5_1.pdf) [Stand: 06. 10.2008].
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: EURYDICE.
- Fehling, S. (2005). *Language Awareness und bilingualer Unterricht*. Frankfurt/M: Lang.
- Finkbeiner, C. (Hrsg.) (2002). *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel.
- Finkbeiner, C./Koplin, C. (2002). A cooperative approach for facilitating intercultural education. In: *Reading Online*, 6(3). [Online im Internet] URL: [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=finkbeiner/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=finkbeiner/index.html) [Stand: 12. 10.2008].
- Fleischer, M. (2001). *Kulturtheorie. Systemtheoretische und evolutionäre Grundlagen*. Oberhausen: Athena.
- Fruhauf, G./Coyle, D./Christ, I. (1996). *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern: Praxis und Perspektiven bilingualen Lehrens und Lernens in Europa*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gnutzmann, C. (2004). Lingua franca. In: Byram, M. (Hrsg.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, S. 356-359.
- Gogolin, I. (2003). Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, S. 96-102.

- Gumperz, J. J./Levinson, S. C. (1996). Introduction: linguistic relativity re-examined. In: Dies. (Hrsg.) *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-18.
- Hallet, W. (1997). The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Ministerium für Bildung. (Hrsg.) *Wissenschaft und Weiterbildung Aspekte der Lehrerbildung*. Mainz: Hase & Koehler, S. 6-15.
- Hallet, Wolfgang (1998): The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45(2), S. 115-125.
- Hallet, W. (1999). Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 52(1), S. 23-27.
- Hallet, W. (2005). Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 78, S. 2-8.
- Hansen, G. (1996). *Perspektivwechsel. Eine Einführung*. Lernen für Europa, Band 1. Münster: Waxman.
- Hansen, K.-P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Hatzer, B./Layes, G. (2005). Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, A./Kinast, E./Schroll-Machl, S. (Hrsg.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 138-148.
- Heymann, H. W. (1997). Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht. In: Heymann, H. W. (Hrsg.) *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 7-17.
- Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F. (2000). *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hickey, R. (2002). The German address system. Binary and scalar at once. In: Taavitasainen, I./Jucker, A. (Hrsg.) *Diachronic Perspectives on Address Term Systems*. Amsterdam: Benjamins, S. 410-425.
- Hu, A./Byram, M. (2009). Einleitung. In: Dies. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen: Narr, S. VII-XXV.
- Iser, W. (1990). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: UTB.
- Jugend in Europa. Deutsche Agentur für das EU-Programm JUGEND IN AKTION. (2000). Interkulturelles Lernen. [Online im Internet] URL: [http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T\\_kits/4/German/tkit4\\_german.pdf](http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/German/tkit4_german.pdf) [Stand: 14.02.2009].

- Kieweg, W. (1999). Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch – dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS, S. 33-66.
- Killus, D. (1998). *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster: Waxman.
- Knapp, K./Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, S. 62-93.
- Kollenrott, A. I. (2008). *Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krumm, H.-J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 138-144.
- Küster, L. (2004). Interkulturelles Lernen im Sachfachunterricht Französisch. Bildungspolitische und bildungstheoretische Überlegungen. In: *Französisch Heute* 35(2), S. 134-141.
- Lamnek, S. (2004). *Qualitative Sozialforschung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2 – Methoden und Techniken*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lamsfuß-Schenk, S./Wolff, D. (1999). Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum 'state of the art'. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2). [Online im Internet] URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm> [Stand: 13.11.2008].
- Lamsfuß-Schenk, S. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Lang.
- Landeszentrale für politische Bildung Thüringen (2009). *Interkulturelle Kompetenz von A bis Z*. [Online im Internet] URL: [http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a\\_bis\\_z/index.htm](http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm) [Stand: 07.01.2009].
- Landtag Nordrhein-Westfalen (1950). *Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen*. [Online im Internet] URL: [http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB\\_II/II.2/Gesetze/Verfassung\\_NRW.jsp](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp) [Stand: 22.08.2008].
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Lenz, T. (2002). Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach-und Fremdsprachendidaktik: Eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. *Geographie und Schule*, 24 (137), S. 2-12.
- Lüsebrink, H.-J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marsh, D./Marsland, B./Maljers, A. (Hrsg.) (1998). *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mäsch, N. (1993). The German model of bilingual education. In: Baetens Beardsmore, H. (Hrsg.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 155-172.
- Mayring, P. (1991) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, S. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, S. 209-213.
- Mead, G.H. (1998). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviourismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. [orig. 1934].
- Mehisto, P./Marsh, D./Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Meierkord, C. (2002). 'Language stripped bare' or 'linguistic masala'? Culture in lingua franca conversation. In: Knapp, K./Meierkord, C. (Hrsg.) *Lingua franca communication*. Frankfurt/Main: Lang, S. 109-133.
- Meißner, F.-J./Bär, M. (2007). Didaktik des Fremdverstehens/ Interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.) *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 109–132.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. (Hrsg.) (1997). *Aspekte der Lehrerbildung*. Mainz: Hase & Koehler.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) (1994). *Schriftenreihe Schule in NRW. Hefte 3451, 3452, 3453 und 3454. Sekundarstufe I-Empfehlungen Bilingualer deutsch-englischer Unterricht*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) (2003). *Bilingualer Unterricht, Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) (2007). Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 15. 4. 2007 – 522-6.03.02.04-53972 zu BASS 13-21. Düsseldorf.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) (2008a). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2007/08-Statistische Übersicht 366*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) (2008b). *Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 12/ 2008. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Bilinguales Lernen*. [Online im Internet] URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/BilingualesLernen/index.html> [Stand: 14. 01.2009].
- Müller, M. (2008). Probleme der Leistungsmessung im bilingualen Unterricht. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 20(4), S. 37-41.
- Müller-Hartmann, A./Schocker von Ditfurth, M. (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Müller-Schneck, E. (2006). *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang.
- National Academy of Sciences Science (1999). *Creationism: A View from the National Academy of Sciences*. National Academy of Sciences Science: Washington, DC. [Online im Internet] URL: <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309064066&page=25> [Stand: 08.09.2008].
- National Association of State Boards of Education. *Dover, PA: Intelligent Design Curriculum Ruled Unconstitutional. Kitzmiller, et al. vs Dover Area School District, et al.* In: Legal Briefs 4/2 April 2006 National Council of State Education Attorneys (NCOSEA) edited by NCOSEA member Kevin C. McDowell from the Indiana Department of Education.
- Neumann, B./Nünning, A. (2006). Kulturelles Wissen und Intertextualität: Grundbegriffe und Forschungsansätze zur Kontextualisierung von Literatur. In: Gymnich, M./Neumann, B./Nünning, A. (Hrsg.) *Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 3-28.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1986). *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*. James Currey: London.
- Niemeier, S. (2005). Bilingualismus und 'bilinguale' Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach, G./Dies. (Hrsg.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang, S. 24-45.
- Nothdurft, W. (2007). Kommunikation. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 24-35.
- Nünning, A. (Hrsg.) (2001). *Metzler Lexikon Literatur-und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler.

- Nünning, A./Nünning, V. (2003). Kulturwissenschaften: Eine multiperspektivische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In: Dies. (Hrsg.) *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 1-18.
- O'Dowd, R. (2007) (Hrsg.). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paige, R. M./Jorstad, H./Siaya, L./Klein, F./Colby, J. (1999). Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. In: Paige, R. M./Lange, D. L./Yeshova, Y. A. (Hrsg.) *Culture as the core: Integrating Culture into the Language Curriculum*. Minneapolis: University of Minnesota, S. 47-113.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Porschen, S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Posner, R. (2003). Kultursemiotik. In: Nünning, A./Nünning, V. (Hrsg.) *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 39-72.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- Rehm, M./ Bänder, W./Haas, T./Buck, P./Labudde, P./Brovelli, D./Østergaard, E./Rittersbacher, C./Wilhelm, M./ Genseberger, R./Svoboda, G. (2008). Legitimationen und Fundamente eines integrierten Unterrichtsfachs Science. Science as integrated school subject: Foundations and Justifications. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, S. 99-123.
- Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University (2003). *Report on intercultural language learning*. [Online im Internet] URL: <http://www.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf> [Stand 27.01.2008].
- Richter, R./Zimmermann, M. (2003). Und es geht doch: Naturwissenschaftlicher Unterricht auf Englisch. In: Wildhage, M./Otten, E. (Hrsg.) *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, S. 116-146.
- Rinschede, G. (2007). *Geographiedidaktik*. 3. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills. Second Edition*. Chicago: Chicago University Press. [orig. 1968].
- Rogge, M. (2008). Serie Fremdsprachen – Exzellenzlabel CertiLingua für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen. In: *Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen*. (Hrsg.) Düsseldorf, S. 592-594.



- Rüschhoff, B./Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Rüschhoff, B. (2006). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Deutschunterricht in Japan*, 11, S. 4-20.
- Rüschhoff, B. (2006): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Akten der dritten internationalen Konferenz des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST in Athen, Griechenland 08. – 09. September 2006, 9-21. [Online im Internet] URL: <http://www.daf-netzwerk.org/tagungen/ergebnisse/konferenz2006-09/> [Stand: 08.06.2009].
- Rüschhoff, B. (2008). Output-oriented language learning with digital media. In: Thomas, M. (Hrsg.) *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. London: IGI Global, S. 42-59.
- Scherfer, P./Wolff, D. (2006). *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Lang.
- Schmid-Schönbein, G./Goetz, H./Hoffknecht, V. (1994). Mehr oder anders? Konzepte, Modelle und Probleme des bilingualen Unterrichts. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 28 (13), S. 6-11.
- Schmid-Schönbein, G./Siegismund, B. (1998). Bilingualer Sachfachunterricht. In: Timm, J.-P. *Englisch Lernen und Lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, S. 201-210.
- schulInfo NRW Datenbank des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Bilingualer Unterricht Land NRW*. [Online im Internet] URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/schulinfo/mitte.php> [Stand: 12.01.2009].
- Seidlhofer, B. (2005). Key Concepts in ELT. English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), S. 339-341.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1999). *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 04.01.1999*. Bonn.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2006). *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006*. Bonn.
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. In: Lázár, I. (Hrsg.) *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 39–58.
- Sommer, R. (2003). *Grundkurs Cultural Studies/ Kulturwissenschaften Großbritannien*. Stuttgart: Klett.
- Surkamp, C. (2007). Fremdes spielerisch verstehen lernen: Zum Potential dramatischer Texte und Zugangsformen im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.) *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 133-147.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.) *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 377-424.
- Thürmann, E. (2000). Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. In: Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F. (Hrsg.) *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 473-497.
- Timm, J.-P. (1998). *Englisch Lernen und Lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- United Nations – General Assembly Resolution 217A (III) December 10, 1948. *Universal Declaration of Human Rights*. U.N. Doc A/810 at 71.
- Vermeer, H. J. (1994). Übersetzen als kultureller Transfer. In: Snell-Hornby, M. (Hrsg.) *Übersetzungswissenschaft-Eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke, S. 30-53.
- Vollmer, H. J. (2005). Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachenlernen. In: Bach, G./Niemeier S. (Hrsg.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang, S. 47-70.
- von Schaper, E. (2006). Keile für Darwin. *ZEIT Wissen*, 6. [Online im Internet] URL: [http://www.zeit.de/zeit-wissen/2006/01/Kreationisten\\_USA.xml](http://www.zeit.de/zeit-wissen/2006/01/Kreationisten_USA.xml) [Stand: 08.01.2009].
- Weidemann, D. (2007). Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 488-498.

- Weinbrenner, P. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritsche, K.P. (Hrsg.) *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 34-54.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45(1), S. 39-44.
- Wende, W. (2004). *Kultur, Medien, Literatur. Literaturwissenschaft als Medienkulturwissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, W. (Hrsg.) *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt, S. 7-21.
- Witte, A. (2009). Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression. In: Hu, A./Byram, M. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen: Narr, S. 49-66.
- Wildhage, M./Otten, E (Hrsg.) (2003). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus, Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt/M: Suhrkamp. [orig. 1921].
- Wolff, D. (2002). Einige Anmerkungen zur Curriculum Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 55(2), S. 66-74.
- Wolff, D. (2006). Der bilinguale Sachfachunterricht: Ein neues didaktisches Konzept und sein Mehrwert. In: Scherfer, P./Wolff, D. (Hrsg.) *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Lang, S. 143-156.
- Wolff, D. (2007). *Eine Fremdsprache als Arbeitssprache gebrauchen: Bilingualer Sachfachunterricht und deutschsprachiger Fachunterricht. Buenos Aires 30.10.-1.11.2007 Ausgewählte Texte zu einzelnen Aspekten des Seminars*. [Online im Internet] URL: [seeger.llvv.org/daten/meth3/wolff-lernerautonomie-gekuerzt.doc](http://seeger.llvv.org/daten/meth3/wolff-lernerautonomie-gekuerzt.doc) [Stand: 03.04.2009].
- Wolff, D. (2008). *Zur Geschichte und zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland*. [Online im Internet] URL: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cdl/de2747735.htm> [Stand: 20.11. 2008, 14:24].
- ZydatiB, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. Ismaning: Hueber.

## Schulbuchverzeichnis

- Around the World. Volume 1. New Edition. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geographie.* Berlin: Cornelsen. Moderation: Biederstädt, W. (2008).
- Around the World. Volume 2. New Edition. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geographie.* Berlin: Cornelsen. Moderation: Biederstädt, W. (2009).
- Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 1.* Braunschweig: Westermann. Moderation: Hoffmann, R. (2007).
- Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 1. Solutions.* Braunschweig: Westermann. Moderation: Hoffmann, R. (2007).
- Diercke Geography for Bilingual Classes. Volume 2.* Braunschweig: Westermann. Moderation: Hoffmann, R. (2008).
- Exploring History 1 for Bilingual Classes.* Braunschweig: Westermann. Moderation: Lohmann, C. (2008).
- Exploring History 2 for Bilingual Classes.* Braunschweig: Westermann. Moderation: Lohmann, C. (2009).
- Invitation to History. Volume 1. From the American Revolution to the First World War. Materialien für den bilingualen Unterricht. Geschichte.* Berlin: Cornelsen. Hauptverantwortlicher Autor: Weeke, A. (2006).
- NATURA - Biology for Bilingual Classes. Genetics and Immune System.* Stuttgart: Klett. Herausgeber: Bächle-Knauer, D./Bächle, S. (2008).
- NATURA - Biology for Bilingual Classes. The Human Senses – Your Ears and Eyes.* Stuttgart: Klett. Herausgeber: Speidel, A.-C./Dietz, P. (2009).
- The Labour behind the Label.* Berlin: Cornelsen. Hauptverantwortliche Autoren: Weeke, A./Zieger, J. (2008).